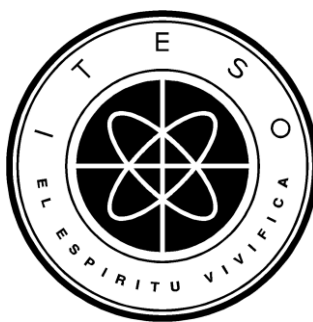


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29
DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRIA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.



TRABAJO DE TESIS
LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE LOS REFERENTES DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y LOS DEL MODELO INSTITUCIONAL. UN EJERCICIO DE GESTIÓN DIRECTIVA

MODALIDAD 2 DE TITULACIÓN: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE PROCESOS DE
INTERVENCIÓN EN LA GESTIÓN ESCOLAR

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

PRESENTA:
Alejandra Martínez Negrete Villaseñor

ASESOR:
María Gloria Ortiz Ortiz

Guadalajara, Jalisco, Julio 2009.

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo I _Antecedentes y descripción general del Instituto de la Vera-Cruz	6
1.1 Historia del Instituto de la Vera-Cruz	6
1.2 El contexto actual del Instituto de la Vera-Cruz	10
1.3 Características actuales de la Secundaria	12
Capítulo II Problematicación de la programación didáctica en la institución	17
2.1 La programación didáctica en el Instituto de la Vera-Cruz	17
2.2 Definición del problema	22
Capítulo III Fundamentación teórica del currículum, de la RS, del constructivismo y de la evaluación como metodología para realizar un diagnóstico	24
3.1 Definición, origen y proyección del currículum	24
3.2 Niveles de concreción curricular y elementos para su elaboración	29
3.3 Desarrollo curricular y gestión directiva	33
3.4 Elementos de la programación curricular	34
3.5 Elementos de la Reforma de Secundaria	39
3.6 Elementos del constructivismo y de las estrategias de las dimensiones del aprendizaje para la programación didáctica	47
3.7 La evaluación del aprendizaje desde el constructivismo	52
3.8 La evaluación como metodología para realizar un diagnóstico	54
Capítulo IV Diagnóstico de la programación curricular en el Instituto de la Vera-Cruz	56
4.1. Elaboración del diagnóstico.....	56
4.2 Delimitación del objeto a evaluar.....	57

4.3 Niveles ideal y real del objeto a evaluar	58
4.4 Delimitación de indicadores.....	64
4.5 Procedimientos de aplicación y Sistematización de los instrumentos de evaluación.....	67
4.6 Vaciado y procesamiento de la información	69
4.7 Categorización para la sistematización	76
Capítulo V _Resultados del diagnóstico	79
5.1. Procedimiento para realizar el informe	79
5.2 Categoría: requerimientos oficiales e institucionales.....	79
5.3 Categoría: redacción de metas y objetivos.....	80
5.4 Categoría: fases y momentos de enseñanza	80
5. 5 Categoría: actividad de los alumnos	81
5.6 Categoría: espacios, recursos y tiempos.....	81
5.7 Categoría: evaluación.....	82
Capítulo VI _Propuesta	83
6. 1 Propuesta para el formato de la programación didáctica	84
6.2 Estrategias generales desde la Gestión Directiva	92
6.3. Acciones que contribuyeron a la aplicación de la propuesta	93
Conclusiones	96
Referencias.....	101

Introducción

Entre la amplia gama de temas educativos y procesos de gestión institucional que están presentes en las escuelas y sobre los cuales el directivo puede incidir; resalta la programación didáctica, vista como un aspecto trascendental y esencial para el proceso de enseñanza aprendizaje, que invita al docente a reflexionar sobre el qué, cómo, cuándo y a través de qué va a realizar su labor educativa además de que sugiere al colectivo docente a reflexionar sobre su papel en el aula, y es gracias a esta que se logra la interrelación de acciones educativas como parte de un engranaje con las disposiciones gubernamentales e institucionales.

Actualmente, hablar de la programación didáctica en el nivel secundaria es importante por su vínculo con la Reforma de la Educación Secundaria. Por lo que en la institución en la cual se hace el estudio, es una necesidad conocer cuál es la mejor forma de programar las clases de los docentes con base en estos lineamientos para dar cumplimiento con los requerimientos que se plantean en los Planes y Programas de estudios. Pero el objetivo no es solo el cumplimiento, sino el proceso de descubrir como un colegio con ciertas características debe de programar cada asignatura para ser congruentes con la propuesta metodológica de la SEP y su modelo educativo.

La programación didáctica tiene el riesgo de convertirse en un trámite burocrático para los docentes y de acumulación de papeles para el director, perdiendo así toda su riqueza para la calidad de la enseñanza, el acompañamiento a docentes, la recuperación de la práctica y una educación de calidad. Por lo que el objetivo de esta tesis de maestría es encontrar la forma pertinente en que los docentes deben de programar sus clases.

El estudio se realizó de febrero del 2007 a agosto del 2008 desde el enfoque evaluativo porque se basa en los lineamientos de la teoría curricular y la normatividad del nivel. Se divide en seis capítulos los cuales se describirán brevemente:

El capítulo I muestra una reseña de la historia del Instituto de la Vera- Cruz como organización educativa en Guadalajara desde su fundación hace casi 60 años. En el capítulo II se presentan las fases de programación didáctica que se han propuesto en el nivel desde hace años a través de una tabla comparativa. También se define qué se quiere evaluar y para qué se realizará la evaluación.

La fundamentación didáctica se presenta en el capítulo III de este documento; donde se dan los planteamientos de los expertos en referencia a la didáctica, el currículum, la metodología constructivista, los elementos principales de la RS (ya algunos de estos se tomarán un primer momento de aplicación en la secundaria de este estudio), la estrategia de Dimensiones del Aprendizaje, la evaluación como metodología para elaborar un diagnóstico y los elementos teóricos para sustentar el diseño, elaboración y aplicación de instrumentos para este estudio.

El capítulo IV muestra la metodología seguida para realizar el diagnóstico de evaluación; en él se describe la secuencia de pasos, de cómo y con qué se realizó la evaluación, considerando para ello los elementos normativos y teóricos presentados en los primeros capítulos, se incluye un ejercicio de los elementos ideales a contener en una programación didáctica. Presenta cómo se realizó la aplicación de los instrumentos de evaluación, y describe cómo se realizó el vaciado de datos que organizan los aspectos a evaluar en categorías.

Dentro del apartado V, se presentan los resultados sintetizados dentro de las categorías de las respuestas dadas por los docentes en ambos cuestionarios. Para pasar finalmente al capítulo VI donde se resuelve la pregunta de indagación sobre cómo debe ser la programación didáctica y se hace una propuesta de estrategias generales aplicadas a la gestión directiva.

Se considera que este trabajo es vigente porque integra un estudio sobre la programación didáctica con la Reforma Educativa para la Secundaria. Por lo que se cree que tendrá utilidad para los docentes, los directivos y para el alumno. Este estudio hace aportaciones a la gestión directiva en cuanto a los elementos y el proceso que debe de tener en cuenta el coordinador o el director sobre el trabajo de la programación didáctica con los docentes.

Capítulo I

Antecedentes y descripción general del Instituto de la Vera-Cruz

En este apartado se incluyen tres aspectos que dan cuenta del contexto actual en que se encuentra la secundaria del Instituto de la Vera-Cruz, así como las características que tiene en relación a la programación didáctica.

El capítulo inicia retomando la historia del colegio, que permite reconocer la manera en que se ha llevado a cabo el proceso educativo desde las perspectivas didáctica y pedagógica; después, se describen las características generales de la institución, para posteriormente, describir la situación actual de la secundaria, detallando a partir de los documentos normativos de la institución como se adapta la filosofía de la institución al trabajo del nivel. Finalmente, se presenta la Reforma de Secundaria; sus antecedentes hasta las características y elementos curriculares que la definen. Se espera que este recorrido, permita situar al lector en el contexto de la institución, reconociendo los elementos pasados y presentes, que ayuden a vislumbrar el problema en que se desea incidir.

1.1 Historia del Instituto de la Vera-Cruz

*1.1.1 Antecedentes Históricos:*¹ Las Mercedarias Misioneras de Bérriz, tienen sus orígenes en el Convento de clausura de Bérriz Vizcaya, España, en 1540-41. Nacieron como un grupo de mujeres que sintieron el llamado a vivir el Evangelio desde las características del Carisma Mercedario: “la redención del cautivo en manos de los musulmanes que se veían obligados a renunciar a su fe para conseguir su libertad” (Hernández y Orendain, 2000, p. 9).

En el siglo XIX, siendo fieles a las nuevas llamadas del Espíritu Santo, las misioneras deciden dedicarse a la educación, considerando que esta es liberadora y genera posibilidades de optar por un mundo más justo.

¹ La información referente a la historia del colegio se tomó en su totalidad del libro “El Caminar del Vera- Cruz”

Margarita María López de Maturana, alumna del colegio de Bérriz, decide ingresar a la orden en el año de 1903, y contagiada por el movimiento misionero que tenía la Iglesia en esa época, transforma el monasterio de clausura en un Instituto Misionero. La experiencia profunda en Cristo y su apertura para leer los signos de los tiempos en la sociedad y en la Iglesia, la inspiran para hacer dicha transformación, que se refleja en el año de 1926 cuando sale la primera expedición hacia China.

Años después, en 1948, se expande el deseo de la M. Margarita hacia América, en concreto a México; la intención era fundar un Colegio para señoritas enfocado en la formación para el hogar, ya que en la Ciudad de Guadalajara habían surgido vocaciones y benefactores gracias a su relación con otras órdenes religiosas de varones. Las Madres Mercedarias, establecieron contacto con el Sr. Arzobispo Dr. José Garibi Rivera, quien, a través de un Patronato Social les acondicionó una casa para la escuela.

1.1.2 Los años cincuenta: las pioneras. México fue el país pionero y optado, las religiosas mexicanas, Piedad González Luna, Pilar Reynoso y Berta Salazar fueron destinadas a Guadalajara para convertirse en las mensajeras misioneras elegidas para ir a formar en este lugar una misión.

La situación era delicada, en esos tiempos México iba recuperándose de la Guerra Cristera. “Guadalajara se perfilaba como una ciudad próspera, habitada de gente culta y de empresa” (Hernández y Orendain, 2000, p. 17). Por lo que encontraron avidez en ella y buen recibimiento para que al poco tiempo, el Instituto de la Vera-Cruz abriera sus puertas en Guadalajara el 25 de agosto de 1948.

En una casa de la Av. Vallarta en la ciudad de Guadalajara se instaló el primer edificio donde comenzaron a funcionar los primeros grupos de kinder mixto, primero y segundo de primaria. Por la tarde, se fundó la carrera de formación del hogar para señoritas en tres niveles: básico, teórico y práctico.

1.1.3 Construyendo un sueño. El 22 de mayo de 1951 se coloca la primera piedra para el nuevo edificio del colegio ubicado en la Colonia Chapalita, en el terreno donado por don José Aguilar Figueroa, teniendo como encargado de obras a don Guillermo González Luna. “En 1953 se construye un pabellón de tres pisos para

las carreras de secretaria, decoración de interiores, laboratorios y, en el tercer piso 39 habitaciones para alojar a las internas. En marzo de 1954 se logra incorporación oficial a la SEP, para primaria y secundaria con el nombre de Escuela Bérriz. En 1956 se adquiere formalmente el nombre del Instituto de la Vera-Cruz, en memoria del convento de Breéis.” (Hernández y Orendain, 2000, p. 27)

En los años siguientes, el Colegio amplía su oferta educativa, la cual incluye además de los niveles de preescolar a preparatoria, formación para el hogar, secretariado, decoración de interiores y un internado.

1.1.4 Los revolucionarios años sesenta. La ciudad se ve inmersa en distintos cambios como la apertura de grandes avenidas, el rock, la moda hippie entrando a la modernidad. “Los programas de estudios se modificaron y las hermanas comenzaron a sentir los efectos de las nuevas corrientes” (Hernández y Orendain, 2000, p. 33), pero con una estructura sólida, y un camino recorrido se abren poco a poco a las nuevas posibilidades.

La mayoría del equipo docente se encontraba conformado por religiosas, ya que era la época de mayor concentración de hermanas en Guadalajara. También en 1963 nace el Postulantado por la necesidad de formar a las primeras vocaciones religiosas surgidas en el colegio. En la parte académica se había completado su oferta educativa, culminando con una preparatoria dividida en sus dos últimos años, en ciencias y humanidades. (Hernández y Orendain, 2000, p. 33)

1.1.5 Los años setenta y ochenta: la modernidad. Antes de los años 80’s la mayoría de las personas que habían dirigido o trabajado en el colegio eran religiosas, a partir de este momento se involucra a las laicas en puestos de mayor responsabilidad cambiando el organigrama del colegio, directoras técnicas, maestros, maestras, personal administrativo y de intendencia se incluyen de manera formal.

“Una nueva mentalidad afloraba, con criterios claros y conscientes de la necesidad de permanecer abiertos a los nuevos tiempos, dado que la vida es un constante descubrimiento de la verdad.”(Hernández y Orendain, 2000, p. 39). Un objetivo en esta época fue conformar una verdadera comunidad educativa entre, las

religiosas, maestras, padres de familia y alumnas. Las mesas directivas de padres de familia comenzaron a funcionar con mayor cercanía y apoyo a las actividades del colegio, caracterizándose la relación por la disposición, excelente trabajo y la amistad generada hacia la institución.

El colegio siguió creciendo, se construyeron nuevos edificios para dar respuesta a las solicitudes de nuevo ingreso, se mantuvieron formando generaciones de mujeres en los aspectos espirituales, intelectuales y humanos. Actividades extraescolares como la estudiantina, y la kermesse se convierten en tradición; se impulsó más el deporte con los sábados deportivos, las tradiciones culturales del día de muertos y la integración de las madres de familia como catequistas para primaria. En esta época, en 1977, la preparatoria tuvo que cerrar por falta de religiosas que se hicieran cargo de coordinar y guiar el funcionamiento del nivel.

1.1.6 Los años noventa y la llegada del 2000. En este periodo el Instituto de la Vera-Cruz formaliza su trabajo, se genera el Ideario Educativo, que describe la ideología que fundamenta el trabajo de la institución. Este considera la formación integral, el uso de mediaciones afectivas, intelectuales y psicomotrices, con la finalidad de promover la justicia y favorecer el logro de los objetivos generales de la institución.

La elaboración del ideario recupera su inspiración cristiana, la cual se manifiesta en la propuesta educativa de la institución que busca la formación humana integral y en especial la promoción de la justicia.

1.1.7 Hacia la concertación 2001-2006. Esta es una época de renovación, se caracterizó por la permanente asesoría de expertos en el área pedagógica, de cultura institucional, de ecología y de inglés. Esta renovación de la institución, genera en el personal un movimiento de resistencia al cambio, pero poco a poco el personal flexibiliza su postura para adaptarse a una nueva metodología pedagógica, a una nueva forma de concebir a la institución y al propio alumnado.

La institución se apropia la propuesta pedagógica de la SEP fundamentada en el constructivismo. Esta decisión se toma con base en la necesidad de actualizar la práctica docente, la cual seguía el estilo de educación tradicional, que frente a los

cambios que se habían dado en lo tecnológico, en el estilo de vida, de pensamiento y en las características de la ciudad ya no estaba respondiendo a las necesidades de aprendizaje, por el contrario; estaba generando indisciplina y problemas de relación entre maestros, directivos, padres de familia y alumnas. El constructivismo se convierte en una nueva forma de ver la educación, como un movimiento fuerte de cambio y renovación, que era urgente realizar.

El colegio facilita la capacitación a todos los docentes acerca del constructivismo y las estrategias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. A lo largo del año se tienen cuatro capacitaciones generales (desde intendencia hasta dirección) en el tema de análisis de la realidad y carisma mercedario entre otros.

Después de un arduo trabajo de dos años, en el mes de noviembre del 2004 se recibe el certificado de Escuela de Calidad por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) tras un largo proceso de autoanálisis de todas las instancias que conforman la institución, y del trabajo conjunto entre el personal y los padres de familia con la intención de mejorar todos los procesos.

1.2 El contexto actual del Instituto de la Vera-Cruz

El Modelo Educativo, fue elaborado por el Consejo Directivo de la institución, conformado por las madres directoras, este documento parte de un diagnóstico de la realidad, establece el funcionamiento del colegio y la línea pedagógica, de él se desprenden los reglamentos, manuales de procedimientos y demás documentos que regulan y ayudan a lograr los objetivos educativos institucionales.

Los objetivos de trabajo de la institución se centran en las áreas o actores fundamentales en el funcionamiento del proceso educativo. Estos son seis: alumnas, profesores, currícula, metodología, recursos técnicos y apoyos².

Busca en las alumnas, llevar a cabo un seguimiento y acompañamiento, a través de estrategias y programas que apoyan y potencian su crecimiento armónico e integral, de tal forma que puedan vivirse dentro de un proyecto de vida, que les dé

² En este capítulo solamente se retoman las definiciones y los planteamientos relacionados con las alumnas y los profesores, lo referente a metodología y currícula se incluyen en los capítulos de fundamentación y diagnóstico.

sentido y las lleve a potenciar sus habilidades, cualidades y actitudes las cuáles ponen al servicio de una sociedad mejor (Instituto de la Vera-Cruz, 2004).

Parte importante en el proyecto educativo del colegio, es desarrollar en las alumnas la conciencia social y el cuidado de la tierra, para ello las involucra en actividades escolares y extraescolares como es el servicio social. Según comentarios recibidos de parte de algunas de las universidades a las que ingresan las egresadas del colegio, reconocen que las alumnas del Vera-Cruz tienen, en este sentido un sello diferente a los alumnos de otras instituciones. Por último, respecto al nivel académico y el desempeño de las alumnas, se reconoce que es alto, se tienen bajos índices de reprobación y han recibido reconocimientos en ámbitos culturales, deportivos y académicos.

Así mismo, el Instituto de la Vera-Cruz tiene especial cuidado en los mecanismos de selección de profesoras/es, así como en los procesos de acompañamiento y capacitación, para que siendo acordes a la filosofía del Colegio, sean éstas/os facilitadoras/es en la construcción del conocimiento de las alumnas, desde unas relaciones que modelen valores y una ética liberadora, que lleven a un compromiso por crear una sociedad más justa, humana y fraterna. (Instituto de la Vera-Cruz, 2004)

Continuando con los elementos del modelo; en él se indica que la evaluación es un concepto que da miedo o genera amenaza a quien se evalúa. Para el instituto de la Vera-Cruz es importante romper con esta idea de control y busca que se aproveche como juicio de valor que retroalimente y de elementos para la reflexión, análisis, toma de decisiones y elaboración de propuestas.

Se define como un proceso que permite hacer balance sobre una realidad misma de la Institución, es la reflexión conjunta que se hace sobre la valoración que dan todos y cada uno de los sectores que forman la comunidad educativa, por medio de un proceso instrumentado y sistematizado que le otorga validez.

Para el ciclo escolar 2006-2007, el objetivo propuesto fue “Inducir procesos de transformación. Promover confianza, corresponsabilidad, compromiso y resolución de conflictos con una finalidad común: ser Institución de concertación” (Instituto de la

Vera-Cruz, 2006, p. 2). La academia de directoras considera las siguientes líneas estratégicas institucionales con la finalidad de ir empoderando al personal, que trabaje con autonomía y dejar atrás a la institución con características informales y caseras. Las líneas estratégicas institucionales son (Instituto de la Vera-Cruz, 2006):

- Paso de una institución familiar (conservadora, tradicional, lenta para los cambios, orientada a las relaciones sociales) a una institución de concertación (profesional, orientada al gusto por el trabajo, que media y negocia, abierta a la realidad y los cambios).
- Acoger lo que dice la gente, trabajar los asuntos en el Consejo Directivo y devolverlo a la misma gente
- Difundir y apropiarse el objetivo en el colectivo
- Trabajar material de lectura y actualización en los equipos de trabajo
- Fortalecer el sentido de pertenencia e identidad
- Carisma
- Modelo Educativo
- Ejes transversales: sobre los que quiere educar, libertad responsable; opción por la vida; identidad de género y cultura e inclusión.

A lo largo del año 2006 se trabajó en la revisión de la gestión, el trabajo colegiado, los departamentos, las academias y la capacitación. Todo esto con el objetivo de adaptarse a los nuevos tiempos y continuar siendo la institución de calidad que siempre ha ido mejorando continuamente.

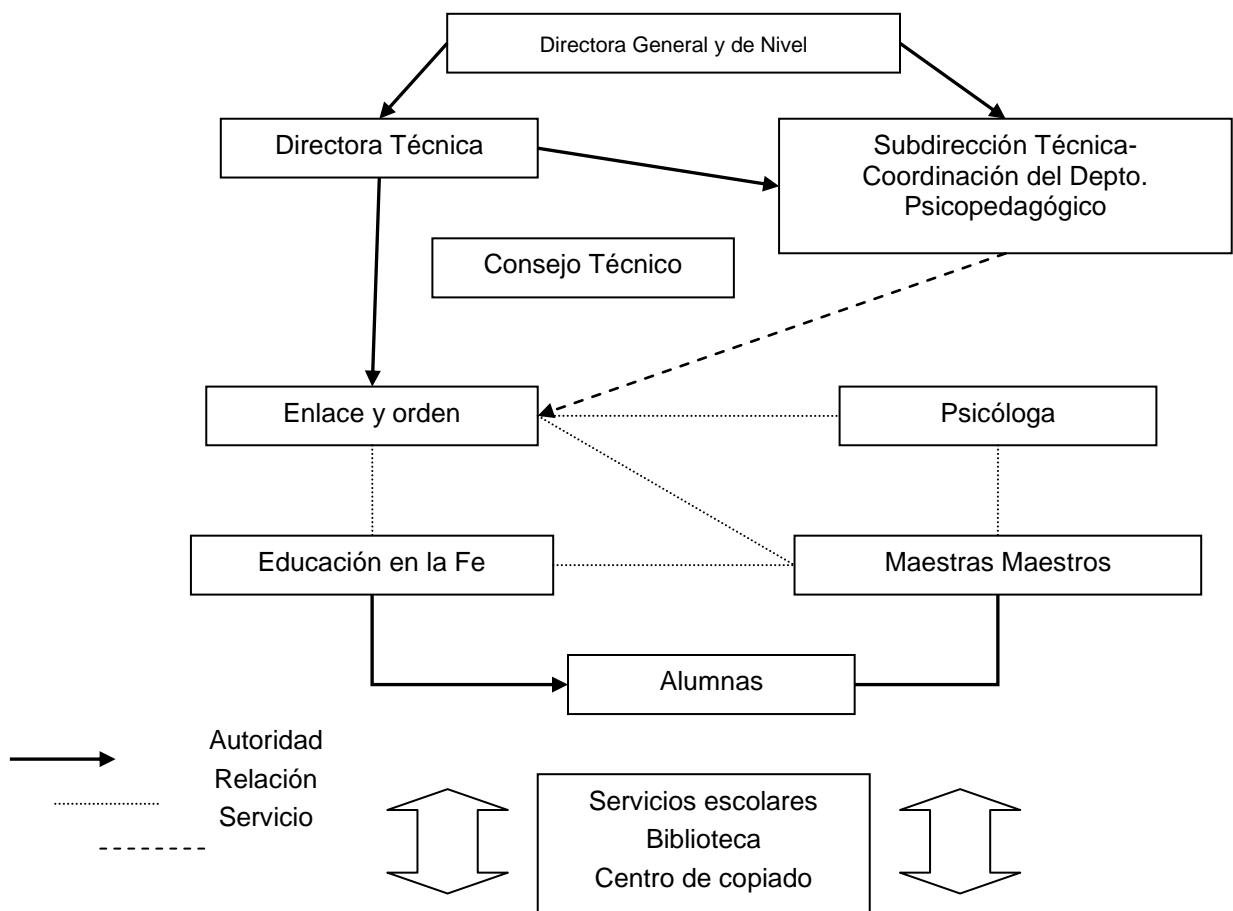
1.3 Características actuales de la Secundaria

La secundaria del Instituto de la Vera-Cruz cuenta con las características generales de ser una Secundaria General (según la normatividad oficial), femenil, para la clase media-alta y con formación católica. Tiene excelentes instalaciones; cada salón está equipado con ventilador, televisión y videograbadora, además se tienen tres aulas para usos múltiples con equipo para proyectar multimedia. También para todo el colegio se cuenta con un aula para música, para computación, dibujo, laboratorio de física, química y biología. Además con una biblioteca con alrededor de 5,000 volúmenes y computadoras para el uso de las alumnas, cafetería, auditorio,

capilla y gimnasio como áreas comunes con los otros niveles para realizar educación física y eventos culturales.

La secundaria, está afiliada a la Secretaría de Educación Jalisco y a la Federación de Escuelas Particulares y forma parte de una institución con oferta educativa desde preescolar hasta preparatoria funciona bajo el organigrama que se muestra a continuación. Los organigramas de los otros niveles son muy similares a este, solo cambian por los puestos y las necesidades específicas dependiendo de la edad del alumnado. (Instituto de la Vera-Cruz, s.f.)

Ilustración 1: Organigrama oficial de Secundaria



Este organigrama clasifica al personal docente su rol en cuanto a la autoridad, relación y servicio frente a otros miembros de la comunidad. Aunque este no plasma visualmente el seguimiento a los docentes lo hace la Directora Técnica directamente y en todos los aspectos, los cruces que se hacen son desde lo que recomienda la

Directora General en la visión del comportamiento y desarrollo más general y con la Subdirectora Técnica se revisan los aspectos de disciplina y relación con las alumnas.

En lo que respecta al alumnado, durante el ciclo escolar 2006-2007 la secundaria tuvo 317 alumnas distribuidas en tres salones por grado, de aproximadamente 37 alumnas en cada uno. La población en su mayoría pertenece a un nivel socioeconómico, medio y medio alto. A grandes rasgos las características de las alumnas son la capacidad de dialogar, la demanda de atención y la capacidad analítica, enmarcados en un ambiente escolar donde se procura la alegría pero también exigencia para pertenecer al grupo.

Los padres de familia se desempeñan laboralmente como dueños de empresas familiares o con puestos de mandos intermedios. Las madres de familia de dedicarse al hogar, cada vez salen más a trabajar o a sus propias actividades. Un dato a mencionar es que paulatinamente ha ido en aumento el índice de familias disfuncionales ya dentro o fuera del núcleo familiar.

La secundaria cuenta con veinticinco docentes que imparten las asignaturas oficiales y veinte administrativos (técnicos, intendencia, bibliotecarias, psicóloga), con quienes se trabaja por departamentos y academias. Lo que favorece una atención adecuada a las alumnas, fomenta espacios y tiempos para el trabajo colegiado, la mejora continua, la profesionalización y la actualización constante.

En materia de capacitación profesional, desde el ciclo escolar 2005-2006 el personal docente de secundaria y preparatoria cursó el diplomado en Dimensiones del Aprendizaje, basado en la propuesta de Robert Marzano (1992) y, impartido por especialistas en la materia, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO.)

La selección del personal docente es responsabilidad de la Dirección Técnica, quién debe plasmar los objetivos del colegio en criterios definidos que permitan identificar al docente que cubra el perfil adecuado a la institución. Estas características del perfil se utilizan para darles seguimiento, formación y retroalimentación. Los criterios en los que se interesa la escuela son:

- El conocimiento de su materia: que tengan los estudios o la licenciatura afín para impartir su materia; por ejemplo ser Licenciada en Historia para dar la asignatura de Historia de México, Educación Cívica y Ética o Historia Universal.
- Experiencia en trabajo con adolescentes: si el docente ya trabajó previamente con adolescentes o es familiar de alguno tiene un parámetro que le facilita el trato con las personas de esta edad. Es importante su comunicación, el trato, la creatividad y saber que las crisis o las actitudes de la edad son por los cambios que las alumnas están viviendo y no en contra de la maestra o maestro.
- Conocimiento de la metodología constructivista y/o de didáctica: la cual busca que sea una forma de enseñanza activa, dinámica y concibe al profesor como mediador. Ya que la institución está interesada en que las alumnas adquieran aprendizajes a partir del contacto directo con el contenido de aprendizaje. De igual manera se esperan las nociones básicas de didáctica como el aprovechamiento de distintos materiales y la programación principalmente.
- Autoridad: capacidad de presentarse como una figura de autoridad frente al grupo cumpliendo los reglamentos internos sin ser autoritario y siempre llevando una disciplina con dignidad para las alumnas.
- Visión de la vida: a la institución le interesa que el docente esté abierto al cambio y a los signos de los tiempos, que busque la mejora continua y la vivencia de valores universales.
- Carisma Mercedario: que el docente sea afín a la filosofía institucional plasmada en el ideario del colegio. El cual prioriza los cuatro ejes transversales.

Conscientes de que encontrar a un docente que cubra un perfil de este tipo y con todos los requisitos esperados no es sencillo, la escuela promueve el desarrollo de sus docentes, buscando la formación de excelentes docentes que respondan a las necesidades de formación de las alumnas, por lo que la institución ofrece

espacios de capacitación y formación, los cuáles son organizados de la siguiente manera: cuatro capacitaciones al año para todo el personal, donde se trabaja el análisis de la realidad, el Carisma Mercedario y trabajo por academias (que busca a través de la recuperación de la práctica y el trabajo colegiado el docente refuerce sus conocimientos y adquiera nuevas herramientas); el ya mencionado Diplomado en Educación Constructivista, con una duración de 120 hrs. teóricas y prácticas u otros cursos; asistencia a las reuniones de Padres de Familia, que generalmente son conferencias de temas importantes para la familia; y por último otras reuniones mensuales de academias.

El seguimiento a docentes se realiza desde tres áreas: administrativa, académica y actitudinal, para ello cada docente tiene dos reuniones al año con la Directora Técnica donde se le retroalimenta y se va buscando el desarrollo profesional. Para el seguimiento a maestros se realizan también observaciones en clase, revisión de programas anuales y bimestrales, realización de portafolio y trabajo con academia.

Capítulo II

Problematicación de la programación didáctica en la institución

2.1 La programación didáctica en el Instituto de la Vera-Cruz

La programación didáctica, la revisión y seguimiento de los programas elaborados por los profesores han sido un asunto inconsistente en la historia del colegio. En la recuperación histórica de Hernández y Orendain (2000), se hace poca referencia al tema del currículum, de igual forma sucede en los archivos escolares ya que son pocos los datos y registros que se tienen acerca de cómo y para qué se programaba, cómo se acompañaba el proceso y sobre todo qué se recuperaba de esto.

El tema de la programación didáctica que la secundaria del Instituto de la Vera-Cruz solicita a cada maestro como parte de su actividad de planeación de sus clases ha sido poco valorada y tomada en cuenta durante muchos años. Esto se debe en primer lugar, a que la solicitud y el seguimiento del trabajo docente han variado dependiendo de las características de la dirección en turno, ya que durante muchos años quienes estuvieron a cargo del nivel tenían poca formación en esta área; en segundo lugar las prioridades y los conocimientos pedagógicos han ido cambiando.

Hasta el 2003, el seguimiento pedagógico lo hacía la subdirectora de nivel, quien solicitaba al docente la programación anual durante los primeros meses del ciclo escolar, quedando como un requisito que se archivaba.

A lo largo de los años se trabajaron distintos modos y formatos para programar, dando prioridad en ciertas cuestiones u objetivos. Pero generalmente no los entregaban todos los docentes a la dirección, ni fueron retroalimentados por parte de la dirección. De los programas que se encontraban almacenados en el archivo del nivel se hizo una selección al azar de estos por ciclos escolares, para realizar un cuadro comparativo que evidencie lo explicado en este apartado.

Tabla 1: Cuadro resumen de los programas desde 1998

PROGRAMA Tipo y fechas de entrega	ELEMENTOS DEL FORMATO	RETROALIMENTACION
1998- 1999 Anual. No parece un programa como tal puesto que es una lista de los elementos.	Objetivos generales, metodología, evaluación, bibliografía, objetivos específicos, temas.	
1999- 2000 Anual.	Muy escueto, solamente los objetivos específicos y los temas por impartir. Faltan datos que indiquen quien era el maestro o fechas.	
2001- 2002 Anual: se encuentran dos formatos diferentes que utilizaron indistintamente los docentes. Entrega al inicio del ciclo escolar.	Objetivos general y particular, apoyos didácticos, metodología, evaluación, ejes transversales, tema, calendarización, propósitos, actividades, productos de aprendizaje, tareas, evaluación.	
2002- 2003 Anual. Se encuentran tres formatos diferentes. Se entregan al inicio del año escolar.	Algunos son: Objetivo general y particular, metodología, tema, contenido actitudinal, contenido procesal, habilidades, actitudes y valores, actividades, tiempo, sesiones, evaluación y bibliografía.	
2003- 2004 Anual y bimestral. Antes de iniciar el ciclo o el bimestre	Objetivos generales del curso, propósitos generales, metodología, evaluación, bibliografía, unidades temáticas, objetivo particular, habilidades, actitudes y valores, actividades, tiempo, sesiones y momentos constructivistas del diplomado del aprendizaje (Marzano y Pickering, 2005).	Se retroalimentó el programa bimestral y anual de manera cualitativa con una tabla que separaba el reactivo de evaluación, material, participación de las alumnas, y otros.
2004- 2005 Anual y bimestral.	Objetivos generales del curso, propósitos generales, metodología, evaluación, bibliografía, unidades temáticas, objetivo particular, habilidades, actitudes y valores, actividades, tiempo, sesiones y momentos constructivistas de las dimensiones del aprendizaje (Marzano y Pickering, 2005) . Se redactaron los objetivos en base a un análisis de escenarios y necesidades hecho previamente por el colectivo docente.	La Directora Técnica retroalimentaba el programa anual con un instrumento cualitativo sistematizado. Se retroalimentó en base a una lista de indicadores de excelencia (previamente conocidos por cada docente desde su academia) De esto se tiene una base de datos que se han utilizado en gráficas para conocer desde la generalidad los aspectos que más ponderan los maestros de la secundaria.

PROGRAMA Tipo y fechas de entrega	ELEMENTOS DEL FORMATO	RETROALIMENTACION
2005- 2006	Objetivos generales del curso, propósitos generales, metodología, evaluación, bibliografía, unidades temáticas, objetivo particular, habilidades, actitudes y valores, actividades, tiempo, sesiones y momentos constructivistas de las dimensiones del aprendizaje. Se redactaron los objetivos en base a un análisis de escenarios y necesidades hecho previamente por el colectivo docente.	Por la Directora Técnica con el mismo procedimiento solo que del tercer y cuarto bimestre.
2006- 2007 Bimestral. Posterior al bimestre	Dimensiones del aprendizaje: aprendizajes esperados, conceptos, hábitos, eje transversal, uso significativo que se le dará, actividad diaria indicando la dimensión y su fase, estrategias de extensión y refinamiento, actitudes y percepciones hacia el aula y el aprendizaje que se lograron, observaciones de mi práctica docente, bibliografía, evaluación y recursos.	Por la Directora Técnica con una matriz simple y encuesta a maestros. Es el momento de inicio de este trabajo y se aplicará la retroalimentación según los resultados que se obtengan.

Se puede ver que hay disparidad en la forma de programar año con año, también que sucesivamente se aumentaron los elementos que integraban el programa. No hay constancia en el seguimiento ni están documentados los requisitos que avalen como se aprovechaban las planeaciones, es decir, cómo las utilizaba el maestro, lo cual se evidencia en que únicamente están las carpetas con los programas, clasificadas sin ningún otro documento que amplíe la información ni anotaciones en las mismas.

Pero con lo que se pudo obtener se demuestra que históricamente en el nivel ha faltado consistencia en la solicitud de la programación didáctica a los maestros y que por lo tanto ellos no le dan la importancia que la fase de planeación didáctica tiene. Con lo que se comprueba la necesidad y futura utilidad de este estudio para la institución.

Al revisar los programas, se encontró que durante varios ciclos escolares algunos maestros entregaban el mismo programa año con año.

Al iniciar el colegio con la asesoría pedagógica y con el proceso de Acreditación para la Calidad Educativa, se empezó a poner mayor atención al tema

de la programación didáctica. A partir del 2000 se contrató una pedagoga para apoyar a la Directora Técnica con observaciones de clase y retroalimentación de programas. Esto fue difícil y dio pocos resultados ya que tenía el papel de abrir camino en una temática desconocida por el nivel educativo por lo que también hubo poco apoyo del sistema y los procesos eran muy lentos.

La apertura al cambio y el movimiento poco a poco se fue dando. Con el cambio de dirección técnica, en el 2003, hubo más énfasis y apoyo para que la pedagoga pudiera seguir cuidando la programación. A partir de ese momento, la Directora Técnica trabajó con la planta docente dos formatos nuevos de programación didáctica para la secundaria: el anual y el bimestral. Los cuales pasaron a ser obligatorios a entregar en las fechas estipuladas.

A partir del ciclo 2004- 2005 y hasta la fecha la mayoría de profesores entrega en tiempo y forma quedando la programación didáctica como el primer requisito a cubrir por parte del docente.

Siendo la elaboración de la programación didáctica un requisito a cumplir por parte de los docentes y expresando ellos una necesidad de ser retroalimentados además de que es también una obligación por parte del personal directivo, la responsabilidad de quién los iba a leer y corregir era confusa entre la Directora Técnica y la pedagoga. Finalmente la Directora Técnica decide ser ella quién recibe cada programa, lo organiza en carpetas según la academia y los retroalimenta en entrevista a cada maestra/o.

En el ciclo escolar 2005-2006 con lo aportado por el Diplomado en Dimensiones del Aprendizaje, el colectivo docente empezó a programar nuevamente con otro formato bimestral único con la descripción diaria de las actividades. Que se incluye a continuación:

La nueva situación que surge; sobre la autorización de la RS lleva implicaciones importantes de cambio con respecto al programa de 1993 y a acotar el tema, ya que la programación se ve directamente afectada, por otro lado es una excelente oportunidad para generar una propuesta de programación didáctica que permita integrar todos los elementos de la reforma con la filosofía de la institución,

adecuando así los programas educativos nacionales definiendo una manera de tener una programación didáctica completa. Es por eso que la presente tesis se centra únicamente en el grado en el cual está aplicando el nuevo plan; primero de secundaria.

Ahora, con una mejor preparación de los maestros en fundamentos del constructivismo y dimensiones del aprendizaje, elementos para programar y el acompañamiento cercano, los maestros se han animado a expresar las dificultades que han tenido para redactar y documentar su experiencia en el trabajo del aula cotidiano, lo burocrático que ven la entrega de programas y de lo poco que los utilizan. Es por eso que en este momento y tomando en cuenta los antecedentes de la forma de programar se quiere hacer un alto para analizar exhaustivamente cual es una mejor forma de normar la programación didáctica en la secundaria del Instituto de la Vera-Cruz para que sea un elemento de plantación pertinente para los docentes y un insumo para una futura reflexión sobre la recuperación de la práctica.

Además, es importante comentar tres situaciones que apoyan a que en este momento se haga el análisis: el nuevo programa de la SEP para la secundaria (Reforma de Secundaria), lo cambiante que son las alumnas y la necesidad de adaptarse a cada grupo y la flexibilidad que la metodología constructivista le da al maestro.

Es por eso que interesa hacer un estudio en el cual se analice la forma anterior de programar y se conozcan los elementos que favorecen la aplicación de la nueva reforma para con estos datos potenciar desde el trabajo con el colectivo docente y academia la implementación adecuada de la RS desde el modelo educativo del Instituto de la Vera-Cruz.

En el acompañamiento de procesos curriculares el directivo interviene entre el primer y segundo nivel de concreción en el Plan y Programa de Estudios de la SEP y en el de la Institución (a explicarse en la fundamentación teórica), donde a grandes rasgos propone el formato sobre el cual programar cada bimestre, decide las fechas de entrega de la programación, revisa los programas, retroalimenta con el maestro y realiza el análisis junto a otras asignaturas.

El maestro realiza una programación de sus clases cada bimestre tomando en cuenta el plan y programa de la SEP, el modelo educativo del Instituto de la Vera-Cruz, y en el formato que se trabajó previamente. Realiza una planeación anual y cinco bimestrales. En la entrevista con la directora se le retroalimenta.

Muchas veces, en el trabajo de acompañamiento que realiza la dirección con el docente, se resuelven dudas y se trabaja generando las herramientas necesarias para implementar el programa. También estos programas se ven modificados o ampliados con actividades extraescolares (por ejemplo: el concurso de oratoria, el festival de día de muertos) o por actividades que diseñan en su propia academia (proyecto científico).

2.2 Definición del problema

Con lo expuesto en el primer capítulo y en este segundo, se tiene un panorama completo que sustenta la necesidad de realizar la evaluación a la programación didáctica, aplicando elementos de la Reforma de la Secundaria, ya que está evidenciada esta debilidad de la gestión directiva como una constante histórica en el nivel, mostrada en la Tabla 1, ya que desde 1998 no hay propuestas sólidas sobre los elementos que debe llevar la programación, los tipos de programación didáctica, ni tampoco de cómo, cuándo y quién le da retroalimentación o seguimiento al profesor.

Existen tres cuestiones importantes a partir de las cuales se construye el planteamiento de la evaluación: el qué se evalúa, el para qué se evalúa y conocer las posibilidades de acción en el centro.

¿Qué se evalúa?

La programación didáctica del instituto de la Vera-Cruz.

¿Para qué se evalúa?

- 1) Identificar cuáles son los mejores momentos para entregar a dirección la programación didáctica

- 2) Reconocer si el formato del programa contiene los elementos precisos y necesarios que ayudan al maestro diseñar e implementar sus clases.
- 3) Encontrar la manera de organizar la programación didáctica para la Secundaria del Instituto de la Vera-Cruz con base en la RS.

Definir lo ideal y real para:

- 1) Los tiempos de entrega y los elementos del formato de la planeación programación didáctica que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) La flexibilidad del documento para la adaptación a las situaciones y características de la clase.

La finalidad es que al responder estas preguntas, sistematizando todo el proceso, se permita al maestro realizar una planeación real y útil para su quehacer docente y que el directivo pueda acompañar de cerca este proceso donde además de verificar el cumplimiento de las disposiciones normativas y teóricas, lleve a cabo el seguimiento docente y acompañamiento de los procesos curriculares con mayor pertinencia.

Capítulo III

Fundamentación teórica del currículum, de la RS, del constructivismo y de la evaluación como metodología para realizar un diagnóstico

En este apartado se abordarán los conceptos de didáctica, currículum, niveles de concreción curricular, programación curricular, la metodología constructivista en la propuesta de Robert Marzano de dimensiones del aprendizaje y la evaluación como metodología para los procesos de intervención.

3.1 Definición, origen y proyección del currículum

La didáctica es un área especializada de la educación, que se aplica siempre que se va a enseñar algo a través de un curso, un programa o taller. Por eso encontramos didáctica de la formación valoral, la didáctica de las ciencias sociales, de las matemáticas así como de la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales o para adultos.

“La didáctica es una disciplina que surgió en el siglo XVII para abordar los problemas de la enseñanza en la relación maestro- alumno, [...] mientras que la concepción curricular obedece a las exigencias de una educación obligatoria, que da pauta a la conformación de los sistemas educativos, en el contexto de la eficiencia que exige la industrialización monopólica” (Díaz, 1997, p.37)

El origen del término de currículum aparece en 1918 como título del libro de Bobbitt <The Currículum>, teniendo que pasar muchas décadas para que se pueda aterrizar en ámbito de la práctica. (Angulo y Blanco, 2000).

Gracias a la didáctica el concepto de currículum existe, quedando la primera en un marco mucho más amplio e incluyente y el currículum acotado a las características que dé un país a los contenidos, metodologías y objetivos de enseñanza a su población. Pero, aunque parezca que esta situación lo restringe, su ámbito de análisis es muy amplio llegando hasta las denominadas meta teorías del currículum.

El currículum es el marco amplio a través del cual se dispone qué se va a enseñar, cómo, con qué recursos y cuándo. Consiste en un universo que abarca desde lo que se dispone a nivel nacional en un país para alcanzar un desarrollo; hasta lo que un maestro hará en su clase. Está inserto en el momento de la planeación de la acción educativa.

Siguiendo con el término; una definición que nos aporta un marco general es:

“Currículum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año” (Zabalza, 2008, p.14)

La definición de currículum como elemento vertebrador de los contenidos, estrategias, metodología y tiempos de enseñanza es complejo, ya que requiere la definición filosófica y profunda de elementos como misión y visión de la escuela; concepción del alumno; profesor y enseñanza. Kemmis (1998, p. 84) señala que “tiene que verse el currículum como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto”. Desde esta perspectiva, Kemmis (1998) dice que el estudio sobre el currículum es un debate sobre cómo educar en la práctica.

Otra postura de la definición del término indica que el currículum es todo lo que pasa y todo lo que los alumnos aprenden en la escuela, a los conocimientos explícitos que hay que transmitir o a la especificación de resultados que se buscan. (Antúnez, Carmen, Ibernón, Parcerisa y Zabala, 2003).

Por todo lo anterior, según la conceptualización que se haga del currículum, este puede ser entendido en tres sentidos fundamentales: currículum como contenido, currículum como planificación y currículum como realidad educativa.

El currículum como contenido (o como conocimiento cultural) representa una de las posibilidades más generalizadas de entenderlo (Walton, 1971; Short, 1986). Puede verse como “una planificación sustentada en la clasificación de aprendizaje según conceptos, procedimientos y actitudes” (Angulo y Blanco, 2000, p.22)

El currículum como planificación educativa, es un documento escrito que da la guía para el funcionamiento de la clase y de la escuela, toma el contenido educativo, pero especifica el marco ideal sobre el cual debe desarrollarse la labor educativa. (Angulo y Blanco, 2000)

El currículum como realidad interactiva “es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen” (Angulo y Blanco, 2000 p.25)

Estas tres acepciones básicas, van respondiendo a las connotaciones que se le ha ido dando a lo largo de la historia al término, sin embargo es importante ver considerar que estas tres formas de verlo lo completan y hacen complejo, ya que se sitúan en diferentes ámbitos de racionalidad. Las primeras dos van a la racionalidad de la representación y la última a la racionalidad de la acción. (Angulo y Blanco, 2000)

Los docentes siempre han programado, desde distintas teorías o intuiciones personales. A manera de contextualización se presentarán varios puntos sobre el desarrollo de las formas de programar, (Antúñez, et al. 2003)

“Antes de la aparición de la psicología conductista y su aplicación en la enseñanza, el profesorado programaba su trabajo mediante unas notas en donde hacía constar las <cosas> que había que enseñar o las actividades que harían con el alumnado” (Antúñez et al. 2003, p. 108).

Después de la Segunda Guerra Mundial tuvo auge la enseñanza programada, utilizando taxonomías, objetivos operativos, concepto costo-beneficio. Elementos todos de la psicología conductista, cuyo aporte fue el proponer un paradigma cuya finalidad era comprobar el cambio conductual del alumno.

Alrededor de los años cincuenta, con el surgimiento del positivismo en las ciencias sociales, el programar se confundirá con medir que era sinónimo de evaluar en esa época, consistirá en redactar objetivos y actividades al servicio de estos para al final comprobar si se lograron o no, de hecho se empezó a utilizar el término *feed-back*. Esto llevó a una concepción técnica de construir el currículum orientado al producto final.

En los años de 1970, cambia la anterior perspectiva técnica-pedagógica con las llamadas alternativas cualitativas. Se comienza a dar importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje, en vez de lo técnico o recetado en los libros administrados por las editoriales. De haberse utilizado el modelo por objetivos el cual propone utilizar plantillas de programación estándar, se opta por que los objetivos sean operativos (conductistas); centrándose en actividades a realizar por los alumnos, donde se comienza a dar una fuerte reflexión previa sobre la práctica y cuidado de la forma de redactarlos, pero continúa la distancia con la teoría, con una simulación de modernidad.

Ya bien entrada la década de 1980, con las aperturas políticas se introduce el cognoscitivismo, (contraparte del conductismo) que pone el énfasis en el estudio de los procesos psicológicos superiores. Va apareciendo un interés más hacia lo práctico y lo reflexivo, donde conceptos como proceso, contexto y diversidad, deben tomarse en cuenta para planear. Se plantea que los objetivos, por bien redactados que estén, no garantizan el éxito ni de la enseñanza ni del aprendizaje; que se debiera mejor plantear hipótesis sobre lo que se quiere enseñar o aprender en la acción. Se logra lo que los profesores y profesoras sabían desde hace tiempo:

“que la práctica educativa no es una programación oficial-escrita-esquema, sino un proyecto en el que intervienen todos los participantes de un proceso de reflexión, acción, reflexión y regulación, y que los alumnos no son unas máquinas cuyo proceso de fabricación sea igual para todos.”(Antúnez et al. 2003, p. 111)

Se vive un momento en el que no se define con exactitud el papel de la escuela en la sociedad, se sabe que educa, pero no hasta dónde y ni sobre qué está formando. “El concepto de sociedad acerca de la función de la escuela pública determina en algo el grado qué clase de currículum tendrán las escuelas” (Taba, 1974, p.33). Frecuentemente varios actores responsabilizan a la educación como la respuesta a los males políticos, sociales y económicos. Taba (1974) realiza el planteamiento que según se conciba a la educación surgen las bases para el planteamiento del currículum y presenta tres roles que juega la educación en la sociedad: la educación como preservadora transmisora de la herencia cultural, la

educación como el instrumento para el cambio de la cultura y la educación para el desarrollo del individuo.

El currículum ha ido evolucionando en su concepción según el paradigma educativo que prevalezca en cada momento. En el momento actual para definir el currículum entra en juego el constructivismo, la concepción de sociedad, las características del alumno, las tecnologías de educación y otros aspectos que lo determinan.

Santos (2000) aporta a esta reflexión, la premisa de ver actualmente a la escuela como una institución que aprende constantemente, ya que todos los actores que forman parte de ella están en contacto con procesos de aprendizaje y re-aprendizaje por lo que sus procesos son de cambio continuo.

La manera para no dejar de aprender en la escuela desde todos los niveles es buscar siempre el proceso de cambio o de mejora, (Marina, 1995, Santos, 2000) ya que dentro del mundo donde vivimos y en nosotros mismos siempre existe la posibilidad de hacer mejor las cosas o de tener experiencias innovadoras.

Santos (2000) propone tres ámbitos de concepción de la escuela que aprende y estas pueden ser pautas constantes para lograr el aprendizaje permanente.

- a) Principios que emanan de la necesidad/ obligación de aprender
- b) Los contenidos y
- c) Las exigencias organizativas.

Los principios aportan todas las actitudes o presupuestos sobre los cuales todo trabajador de la educación debe instaurar su tarea, esto implica lo profesional, lo personal y lo intelectual.

Los contenidos aportan las dimensiones del currículum prescrito que deben revisarse, conocerse, investigarse y adaptarse para que el contenido llegue de manera actualizada, adaptada y adecuada al estudiante.

Las exigencias organizativas dan pauta sobre cuáles son las metas que se esperan del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno y la administración de elementos y recursos para llegar a lograr que los alumnos aprendan.

La labor educativa se amplía más allá de ser simplemente transmisor de contenidos, complejiza la noción de mediador también, lo lleva a realizar profundos cambios personales e intelectuales.

Parafraseando a Díaz (1997), para la educación de hoy no es necesario con innovar quitando o añadiendo elementos del currículum sino replantear desde el colectivo docente el objetivo y razón de los programas de estudio de acuerdo a las características de la población y la necesidad de dar una educación de calidad.

3.2 Niveles de concreción curricular y elementos para su elaboración

Existen tres niveles de concreción curricular o tipos de programas que propone Díaz (1997): el plan de estudios del sistema educativo, el de la institución o la academia de maestros y el que elabora el docente. Estos van de los escenarios macro a los micro para así garantizar que los objetivos y los principios filosóficos de enseñanza se adaptan a la realidad y características de los alumnos.

Primer nivel de concreción es el plan de estudios incluye los contenidos de forma global, se adapta a las exigencias de la sociedad e incluye los principios filosóficos donde se sustentan los fines de la educación. Es el nivel más general y forma parte del marco legal básico.

Segundo nivel de concreción consiste en el plan de la institución o academia de maestros, en el cual se consideran las condiciones y objetivos de la institución, se interpreta lo didáctico y los niveles de concreción orientando la metodología y las estrategias a seguir. Este puede ser resultado de un trabajo colegiado. Incluye la secuencia y el análisis de los bloques de contenidos.

El tercer nivel de concreción se compone de dos fases; planificación del equipo de ciclo o de departamento y plan del docente respecto a su grupo clase: contiene el conjunto de contenidos, estrategias, actividades y la interacción con los alumnos donde se aprende, incluye los elementos normativos de los anteriores. Este nivel generalmente se programa de forma anual, pero puede ser trimestral o según otra lógica de división del ciclo.

Conocer los tres niveles de concreción da elementos para que el agente directo en el aprendizaje del alumno, el maestro, tenga elementos para construir su

propio marco referencial utilizando el plan de estudios oficial, analizar y desarrollar un programa junto con su equipo de maestros y aplicarlo en su propia aula. De esta manera, independientemente de los elementos que conformen el documento del plan de clase, el maestro tendrá la claridad en el momento de su clase del porqué, para qué y cómo debe enseñar.

Zabalza (2000) comenta que la importancia de la idea del currículum radica en un profesor que actuará tomando en cuenta que contribuye al desarrollo global del alumno para una sociedad, a diferencia de otro que simplemente imparte su asignatura. La visión del currículum entonces cambia la perspectiva desde donde el profesor realiza su trabajo. Anteriormente los profesores fungían como reproductores del currículum que un experto diseñaba, hoy cada vez más necesitan ellos mismos planear, diseñar y ejecutar su currículum.

Es aquí cuando es pertinente identificar la diferencia entre diseño y desarrollo curricular. Diseño curricular “es un plan que incluye las pretensiones que se persiguen en la escolarización y que deben completarse en cada contexto concreto” (Díaz, 2002, p. 92), entonces pertenece al primer y segundo nivel de concreción. Mientras que desarrollo curricular “hace referencia al proceso de aplicación, evaluación y remodelación del propio currículo. Es decir, la puesta y práctica del diseño curricular” (Díaz, 2002, p. 92), lo que hace el docente en el tercer nivel de concreción. Es así que los tres niveles, al pertenecer al desarrollo y diseño curricular van amalgamados entre sí, teniendo una interacción constante.

Es necesario entonces considerar otros términos que propone Zabalza (2000) que aportan a la idea de Díaz y otros autores en lo referente a niveles de concreción.

Programa es “el documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel” (Zabalza, 2000 p.14), es el conjunto de prescripciones oficiales que surgen a partir del Plan Nacional de Desarrollo y que se especifican en los Planes y Programas de la Educación Básica. Constituye un punto referencial para que el profesor reflexione sobre lo que debe de ser su trabajo, porque le da un marco sobre los requerimientos nacionales y fines de la educación de esos ciudadanos en particular.

Se habla de programación para referirse al proyecto educativo que se plantea por los profesores de un centro educativo, adecuándose a una situación concreta. (Zabala, 1994; Del Carmen, 2004) define la programación como un conjunto ordenado de actividades, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación con un contenido concreto.

Dentro de la programación didáctica se encuentran dos tipos de currículum: el abierto y el cerrado. El currículum cerrado limita las posibilidades que tiene el maestro de innovar, concretizar o decidir sobre las tareas educativas, lo recibe hecho por la administración quién prescribe con detalle las acciones a llevar a cabo. Un currículum abierto “o flexible permite que sea el centro escolar y los profesores los que <lo completen>, los que lo concreten adecuándolo al contexto educativo propio y específico.”(Antúnez et. al, 2003, p.41)

Entonces, se entiende que según la línea manejada hasta ahora, que el currículum abierto va acorde a la normatividad y necesidad social del currículum. Es importante, cuidar las fases o secuencias de la programación de todas las asignaturas que se imparten en el centro. Las fases conocidas son; el antes, el durante y el después. “Programar siguiendo la secuencia didáctica permite tomar conciencia de la importancia que tiene la revisión y la planificación, la regularización y la autorregularización, la valoración, la revisión y la síntesis” (Del Carmen y otros. 2004. p. 14) Dando oportunidad al docente y al centro para la flexibilidad y también fomentando la profesionalización. Esto significa que al momento de realizar la programación didáctica se tendrá en cuenta “planificar y analizar la secuencia formativa siempre desde una doble perspectiva la de quien tiene la función de enseñar y la de quien tiene la de aprender” (Del Carmen et al. 2004, p. 25)

Volviendo a la idea del currículum abierto, está la posibilidad de convertirse muchas veces en un acto burocrático para el docente, cuando este es exigido por la administración, la dirección o la asesoría académica. Al contrario en la planificación y seguimiento docente, la realización de la programación didáctica se entiende “como un proceso de previsión y reflexión sobre la práctica, que reporta calidad de la enseñanza” (Del Carmen et al., 2004, p. 44), que facilita la autonomía pedagógica del

docente, impulsa a la autoevaluación, lleva a la innovación e investigación y sobre todo mejora las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

Mucho se ha hablado desde distintos especialistas y diversos foros sobre la programación, su sentido y el para qué. La respuesta que se suele dar es simple, prever una acción futura en el salón de clases. Programar de manera general es “la preparación previa de actividades que realizará cualquier persona, lo que incluye el conocimiento previo de la situación, el conocimiento del presente y la proyección futura” (Antúnez, et al., 2003, p.107). Entonces en el ámbito educativo, “la programación que se realiza de las actividades en el aula será el acto curricular más cercano a la intervención didáctica con el alumnado” (Antúnez, et al., 2003 p.107).

Así es entonces que programar se entiende como “establecer una serie de actividades en un contexto y tiempo determinados para enseñar unos contenidos con la pretensión de conseguir varios objetivos” (Imbernón, 1992; citado en Del Carmen et al., 2004, p.44). Quedándose no en lo burocrático ni tampoco en la intuición pura, sino siguiendo un desarrollo de construcción progresiva.

El matiz que adquiere el documento y la forma de hacerlo, se torna contextualizado al grupo y su localización y flexible con la capacidad de atender a la diversidad y las situaciones emergentes, en palabras más precisas “planificar reflexivamente” (Del Carmen et al., 2004, p. 45) para eliminar la improvisación, para evitar programas sin secuencia y para reducir la dependencia a materiales estándares.

La programación supone responderse a las preguntas de qué, cómo, cuándo, y por qué se enseñará en la clase a los alumnos ciertas destrezas, actividades, procesos o competencias que deben de ser respondidas por el maestro de forma profesional,

“no pueden supeditar la programación de su acción educativa a la intuición ni a la imitación de un libro de texto, realizar su programación va mucho más allá, como se ha comentado supone su visión y síntesis del concepto, del método y de las fuentes a las que se recurre.” (Antúnez et al. , 2003, p.111)

La perspectiva actual del currículum ofrece a los centros educativos, a los directivos, a los docentes (de manera especial) y también a los alumnos según su edad, la posibilidad de intervenir como actores protagonistas del proceso de construcción de lo que se desea enseñar y lo que se quiere aprender.

3.3 Desarrollo curricular y gestión directiva

Desde la gestión directiva, el acompañamiento al desarrollo curricular es una acción de tipo pedagógico por estar relacionada con el seguimiento y la forma en que se imparten las materias, pero, a su vez es un aspecto administrativo porque establece relación con el cumplimiento del primer y segundo nivel de concreción explicados anteriormente. Es así que el currículum se convierte en algo dinámico, nunca estático ni solamente teórico, es el mecanismo conceptual que engloba los contenidos, los objetivos y la metodología de la educación; pero para que el currículum cambie y sea dinámico el equipo educativo (docentes y directivos) deben de estar en un permanente análisis de la realidad. Tomando en cuenta que la aplicación de un programa en la realidad no es tarea simple, ya que entran en juego muchos otros nuevos factores imprevisibles.

A manera ilustrativa se cita a Cullen (1997) quien preocupado por la resignificación de la escuela define aspectos sobre los cuales trabajar desde el colectivo y que deben de ser fomentados por el gestor educativo: la enseñanza como práctica social histórica, que dialoga con la innovación en la transmisión de esos saberes y conocimientos, y el aprendizaje como tiempo lúdico de la apropiación de los saberes y los conocimientos enseñados, y que entonces fomenta la creatividad y disciplina.

A manera de resumen, se toma la aportación de Antúnez et al. (2003) acerca de las premisas de toda programación:

- Conocimiento pedagógico: permite analizar y responder a la elección de contenidos y cómo se desarrollarán.
- Conocimiento social: deja analizar el marco en el que se encuentra la enseñanza para unir los conocimientos vulgares a los académicos con la finalidad de un análisis crítico y de transformación y mejora social.

- Conocimiento psicológico: permite saber el tipo de alumnos, su diversidad y sus características.
- Conocimiento epistemológico: da oportunidad a analizar el contenido y su secuencia lógica de aprendizaje.
- Conocimiento de las cuestiones contextuales específicas: ayuda a saber y analizar las necesidades del alumnado, la sociedad y las posibilidades del centro, para favorecer al máximo el aprendizaje.

Lo anterior consiste en un reto para el directivo, ya que es trascender de la noción de currículum cerrado y de diseño curricular a la idea de currículum abierto y desarrollo curricular. Porque de esta manera puede aspirarse que el docente amplíe la perspectiva de la acción educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El acompañamiento de los procesos curriculares, bajo esta mirada, se convierte en un ámbito inmenso ya que en este se estipula el deber ser de la educación desde un país, desde una institución o de un maestro/a. Además a lo largo del tiempo, según la concepción de la educación y la metodología predominante en ese momento la teoría curricular cambia, así que existe gran diversidad de teorías, lo cual ha hecho que existan metateorías, teorías de las teorías de seguimiento curricular.

Para todo esto el programa orientador ayuda ya que contempla la presentación, la articulación de contenidos con el plan de estudios, los propósitos, el desglose de temas, los criterios de evaluación y la bibliografía.

El ámbito del seguimiento y la evaluación curricular es inmenso y complejo ya que además interaccionan elementos teóricos y prácticos donde se busca que la educación llegue a su fin. También interactúan las propias concepciones del docente acerca lo que entiende por educación, el reflejo social que tendrá su enseñanza y la visión de su alumnado.

3.4 Elementos de la programación curricular

Los elementos del currículum para cumplir con su doble finalidad “la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar

la práctica pedagógica” (Díaz, 2004. p. 93) se pueden agrupar en torno a cuatro preguntas, que a lo largo de este capítulo ya habían surgido:

- 1) ¿Qué enseñar? La respuesta lleva a los contenidos y objetivos de enseñanza.
- 2) ¿Cuándo enseñar? La secuencia de estos elementos.
- 3) ¿Cómo enseñar? Se refiere a pensar en una planificación y un método de enseñanza que logre se aprenda el qué.
- 4) ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Imprescindible para saber si se lograron los objetivos.

Los teóricos actuales organizan los componentes de la programación con distintas lógicas o agrupaciones. Generalmente terminan casi en los mismos o los agrupan de distintas formas, aunque así contienen a todos. Algunos son: contenidos, objetivos didácticos, las tareas o estrategias metodológicas o actividades, los recursos, la evaluación y el establecimiento de la dinámica del grupo clase. Para verlos con mejor detenimiento se verá cada uno por separado de manera que por sí mismo queden claros.

- a) Los objetivos didácticos marcan la finalidad o el motivo de la enseñanza. El objetivo alude al “comportamiento esperado en los alumnos como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en el aula” (Díaz, 2004, p. 94), sirven también como elemento planificador que visualiza una meta. De ambos casos aluden a conductas formales sobre lo que se logrará gracias a la adquisición del contenido. “Cumplen dos funciones esenciales: una la de servir de guía a los contenidos, y la otra, la de introducirse didácticamente en cada una de las tareas de aprendizaje” (Antúnez et al., 2003, p. 118), es decir hacen referencia a las capacidades que se quieren alcanzar y pretenden adaptarse a la realidad de los alumnos.

Casi todos los autores coinciden en describir una serie de niveles de definición de objetivos en base a niveles jerárquicos. Wheeler citado por Díaz (2002), establece tres niveles de abstracción de los objetivos pretendiendo ir con estos de lo general a lo concreto:

- Fines generales: son los fines de la educación, de manera abstracta y general acordes a las necesidades sociales.

- Metas: conductas deseables, el mismo autor propone tres subniveles:
- Metas últimas: tipos de conducta que se esperan cuando termine el proceso de enseñanza y que responden a modelos o tipos de conductas ya establecidos previamente.
- Metas intermedias: modelos de conducta que se esperan se desarrollen en etapas o ciclos. Atienden a secuencias progresivas.
- Metas próximas: conductas alternativas adecuadas que se espera adquiera un grupo determinado de alumnos.

Para que un objetivo esté bien redactado según Díaz (2002) debe de tener las características de referirse a las conductas de los estudiantes, enunciarse como hipótesis futuras (lo que logrará el estudiante) y ser observables.

Los objetivos específicos son las experiencias concretas de aprendizaje que se realizarán directamente en el aula. También se le llaman objetivos didácticos y deben de cumplir con tres condiciones; ser concretos, evaluables y comprensibles

- b) Los contenidos educativos, son definidos por Antúñez et al. (2003, p. 118) como: “conjunto de formas culturales y de saberes que constituyen parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y re-construir el conocimiento del alumno”. O de una manera más precisa, referida a una materia o asignatura; se “entenderá por contenido las aportaciones científicas que constituyen su corpus o, también, el conjunto de temas que reflejan el carácter científico de la disciplina y los que se refieren a su objetivo o campo semántico” (Díaz, 2002, p. 145) Por ejemplo: ciencias, historia, matemáticas entre muchas. Sin embargo sucede, que estas ciencias no están aisladas en sí mismas. Ya que para aprender historia es indispensable saber leer, escribir y tener cierto vocabulario, por lo que se necesita del español; o para saber física se necesita conocer las operaciones básicas, la conversión de unidades, álgebra y otros conocimientos de matemáticas. Esta interrelación, casi siempre presente se llama interdisciplinariedad.

En el momento de programar se tiene que seleccionar y adecuar en función de dar sentido y motivar al aprendizaje ya que son los pilares de la programación. Hay tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, (Marzano y Pickering 2005). Los contenidos conceptuales se relacionan con la competencia del saber ya que incluye el aprendizaje de hechos, objetos, conceptos, ideas, principios y leyes. Los contenidos procedimentales que buscan enseñar habilidades (normas de acción, normas y criterios) por lo que se vincula con la competencia saber hacer. Y los contenidos actitudinales se vinculan con el saber ser: competencia de valores personales y valores sociales. (Sarramona, 1997)

La selección de contenidos y construcción de contenidos para la enseñanza tiene que cumplir con las siguientes consideraciones nucleares (Díaz, 2002):

- reflexión del equipo de profesores: autonomía curricular
- exigencias lógico- formales del contenido
- adecuación a los alumnos
- adaptación sociológica
- desarrollo metodológico

Esto es porque no todo puede ser enseñado en cualquier momento, necesita una madurez del alumno, una validez de lo que se transmitirá o una forma adecuada, lo cual es sumamente importante porque garantiza el éxito del aprendizaje.

c) Actividades. “Actividad, en sentido genérico, es la manifestación del pulso vital del individuo y que se muestra en forma de dinamismo. Desde un sentido pedagógico, cabría hablar de dos tipos de actividad distinta, la propia del profesor, [...] y la del alumno.” (Díaz, 2002, p.165) El maestro propicia la forma en que el alumno, de forma protagónica, aprenderá.

Medina (citado por Díaz, 2002, p. 165) mencionó que “la actividad se concreta en un conjunto organizado de comportamientos y estilos de acción, que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por el profesor como por el alumno”, estas deben de ir caracterizadas por ser de dificultad media, ser

estimulantes y poderse resolver por la mayoría de los estudiantes. Por lo que deben de ordenarse, delimitarse y graduarse en dificultad.

Las actividades pueden ser en gran grupo, de exposición y motivación, en grupo de clase para explicación y puesta en común, en pequeño grupo para la investigación, búsqueda de información y elaboración de otras tareas e individuales. (Díaz, 2002)

- d) Método pedagógico. Se le llama también modelo, paradigma, estilo o técnica. Invita a pensar en los medios para alcanzarlo. Estos medios se definen a través de estrategias metodológicas, momentos, actuaciones del profesor y de los alumnos para lograr el aprendizaje. Método significa “orden, sistematización en el proceder de una acción con intencionalidad manifiesta en el proceso y la finalidad” (Díaz, 2002, p. 184), vienen a configurarse como la forma en que se unen los objetivos, los contenidos y las actividades. Pérez (citado por Díaz, 2002, p.197) comentó que el método implica un entramado de relaciones verticales y horizontales, la transmisión de contenidos, el uso del lenguaje y comunicación para estos, la organización del contexto, los recursos y las actividades; que alcanzan su propio significado en la definición de un modelo.

El docente tomará en cuenta una metodología didáctica para aplicarla en su clase, difícilmente la utilizará a la perfección o de manera pura ni una solamente, pero sí con gran variedad de alternativas, “los métodos didácticos deben de subordinarse a las condiciones psicológicas de los que aprenden [...] y tienen por objeto llevar a éstos a redescubrir y analizar por sí mismos los conocimientos [...] de la sociedad en la que viven”. (Antúnez et al. , 2003, p. 121)

- e) Secuenciación o dinámica del grupo clase. Es un elemento intangible pero fundamental ya que busca el momento oportuno según las actividades, los recursos y la capacidad del grupo. Ayuda a saber cómo organizar el contenido. Entra lo mencionado anteriormente de la reflexión, apertura y flexibilidad que debe de tener el programa. Sus condiciones son: tiempos, espacios, organización y materiales curriculares. (Antúnez et al., 2003)

f) Evaluación. Fase que ocupa formalmente el último lugar, pero que debe de aparecer desde antes de dar el contenido a manera de diagnóstico ya que “proporciona la información necesaria para tomar decisiones sobre la planificación primero y aplicación del currículum después” (Sarramona, 1997, p. 241). En el desarrollo curricular se refiere más específicamente a realizar una revisión que permita saber el grado de logros de objetivos, “debe proporcionar criterios de seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, sobre el funcionamiento y los resultados”. (Antúñez et al. 2003, p. 130) Sus resultados arrojarán información para todos los demás elementos.

Además de estipular cómo se evaluará a los alumnos, en la fase inicial también se evaluará la misma planificación curricular, “como garantía de ajuste a las variables diagnosticadas y coherencia entre todos los elementos de la planificación: objetivos, contenidos, métodos, recursos...” (Sarramona, 1997, p. 241)

A manera de conclusión, las utilidades de la programación didáctica son principalmente la sistematización del proceso y el aumento de la calidad, además de dar seguridad al docente, eliminar programas sin secuencia, optimizar el tiempo y el esfuerzo, sistematizar, ordenar y concluir proyectos junto con otros profesores y adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales donde está inserta la escuela. En los alumnos, ayudará a la formación de estructuras intelectuales sólidas, contribuirá a su desarrollo social e intelectual y a ser mejores estudiantes. (Antúñez et al., 2003)

3.5 Elementos de la Reforma de Secundaria

A continuación se abordará la disposición oficial de la Reforma de la educación Secundaria (en adelante RS) ¹. Al ser una secundaria general y estar situada en México, toda programación del instituto debe de ir acorde al contenido,

¹ La información referente a la RS se tomó en su totalidad del Acuerdo 384

corriente pedagógica y a la lógica de organización de los contenidos. Así se garantizará la equidad, la igualdad y la posibilidad de que los egresados del nivel puedan acceder a niveles superiores y terminar su ciclo culminando con el perfil de egreso que marca la SEP. Sin embargo, para el presente estudio no se aplicó totalmente la Reforma por la falta de capacitación del personal de la institución. Más adelante, en este apartado se especifica en cuáles situaciones.

Los antecedentes de la reforma se especifican en el Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006 que evaluó los Planes y Programas para la Educación Secundaria vigentes desde 1993, uniéndolos con los resultados a las distintas pruebas internacionales a las que fue sometido el nivel, donde se dieron cuenta que la forma de enseñar no estaba garantizando se cumplieran las garantías de calidad, equidad, eficacia y eficiencia establecidas en la Ley General de Educación, que no había continuidad con los programas de preescolar y secundaria y que no estaba acorde a las características de la edad de los alumnos de la secundaria, entre otros datos.

En el sustrato del acuerdo 384 se presentan las Características del Plan y Programas de estudio y las Orientaciones Didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio con el objetivo de tener la referencia esencial que supone la normatividad del país en referencia a cómo debe de enseñarse en el nivel ya mencionado.

En este acuerdo, el currículum se establece como el dispositivo de cambio de vida escolar para cumplir con la responsabilidad para la educación, flexibilidad y adaptación a la realidad actual, potenciando el trabajo interdisciplinar y el trabajo colegiado.

3.5.1 Características del Plan y Programas de estudio

Las características del Plan y Programas de estudio establecidos en el acuerdo 384 (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 6) son:

- a) Continuidad con los planteamientos establecidos en 1993
- b) Articulación con los niveles anteriores de educación básica
- c) Reconocimiento de la realidad de los estudiantes

- d) Interculturalidad
- e) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados
- f) Profundización en el estudio de contenidos fundamentales
- g) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura
- h) Tecnologías de la Información y la Comunicación
- i) Disminución del número de asignaturas que se cursan por grado
- j) Mayor flexibilidad

En el Instituto de la Vera- Cruz, como toda escuela secundaria, el curso escolar 2006-2007 fue el primer año de implementación de la reforma, lo cual significa un gran paso para la concepción de la organización del nivel, que requiere de apertura al cambio, conocimiento y capacitación en la RS. Se formaron grupos de autoestudio en el interior del equipo de maestros en el nivel para conocer la normatividad de la reforma y sus implicaciones a falta de una capacitación directa de la SEP.

Se aplicaron la mayoría de las anteriores características (continuidad con los planteamientos establecidos en 1993, articulación con los niveles anteriores de educación básica, reconocimiento de la realidad de los estudiantes, profundización en el estudio de contenidos fundamentales, incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, Tecnologías de la Información y la Comunicación, disminución del número de asignaturas que se cursan por grado y mayor flexibilidad). Sin embargo la característica que marca el énfasis en el desarrollo de competencias no se pudo abordar ya que los profesores no están capacitados para esto.

3.5.2 Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio

En el documento oficial del Acuerdo 284 (Secretaría de Educación Pública, 2006) se establece que para que una reforma de la Educación Secundaria se convierta en realidad, debe reflejarse en el aula. En otras palabras, el logro de los objetivos propuestos en el presente Plan de Estudios depende, en gran medida, de la

posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos. Algunas de las principales responsabilidades del docente son: dar cumplimiento a los programas de estudio; promover diversas formas de interacción dentro del aula; organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales, entre otras.

Para realizar estas tareas de manera efectiva, es necesario planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el “qué” (contenidos) de la lección, el “cómo” (tareas), el “cuándo” (tiempos) el “con qué” (materiales), así como evaluar permanentemente las actividades que se llevan a cabo con el fin de contar con elementos que permitan valorar los beneficios que han obtenido los alumnos y hacer las modificaciones necesarias. Con el propósito de aprovechar mejor los programas de estudio de cada asignatura, se sugiere tomar en cuenta las siguientes orientaciones didácticas. (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 13)

Las orientaciones del Acuerdo 384 se organizan en incisos donde en cada uno se explica que se entiende por cada uno, porqué y para qué se estipula.

- a) Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos

Conocer a los alumnos es un requisito fundamental para promover un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero. Es indispensable que en la planificación de la enseñanza tomen en cuenta los intereses, las motivaciones y los conocimientos previos de los alumnos.

El ambiente escolar es un primer elemento que influye en las estrategias que los estudiantes desarrollen para concentrar sus esfuerzos en aprender.

- b) Atender la diversidad

La heterogeneidad de los estudiantes de educación secundaria es una característica que debe ser considerada en el aula con la finalidad de

mejorar la calidad de la propuesta educativa. Es necesario considerar que:

No hay alumnos “irrecuperables”, todos pueden progresar si se encuentran en un ambiente adecuado. Resulta inconveniente “etiquetar”, discriminar y reducir las expectativas sobre lo que son capaces de hacer.

El progreso en el aprendizaje depende más de la calidad y cantidad de las oportunidades de aprendizaje que de las capacidades innatas de los alumnos.

El aprendizaje, básicamente es resultado de la interacción social.

El objetivo principal de atender la diversidad es garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos.

c) Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento

La interacción con otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, ya que favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además de que promueve la tolerancia a la frustración, la iniciativa, la capacidad autocrítica, el sentido de colaboración, el respeto a los demás y la aceptación de los diferentes ritmos de aprendizaje.

Para lograr lo anterior, se sugiere:

- Ser sensibles, en la planeación de las actividades, a diversas formas de aprendizaje, ritmos, ideas, experiencias y diferentes estilos de relación.
- Promover la participación de todos los alumnos en el desarrollo de las actividades escolares.
- Permitir que los estudiantes elijan algunas actividades de manera que se les ayude a identificar sus intereses y a comprometerse con la toma de decisiones.
- Estimular el intercambio entre alumnos que tienen diferentes niveles de conocimiento, ya sea entre los que cursan un mismo grado o de distintos grados.

- Facilitar el intercambio de experiencias entre los alumnos, especialmente entre los que hablan otras lenguas además del español.
- Ampliar la idea de recursos de aprendizaje, considerando el apoyo de compañeros y adultos diferentes al profesor, la comunicación oral, las imágenes, los medios de comunicación y la experiencia extraescolar como valiosas fuentes de información.

d) Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos

Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. Para que sea exitoso, el trabajo por proyectos requiere una gran participación de los estudiantes en el planteamiento, el diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades.

En el trabajo por proyectos, los estudiantes son protagonistas activos que manifiestan su curiosidad y creatividad en el desarrollo de sus propias propuestas.

En el desarrollo de proyectos, los alumnos se plantean cuestiones de diversa índole a nivel personal o social que responden a sus preguntas, necesidades y su propia acción social, fortaleciendo sus habilidades y actitudes. Entre éstas destacan el manejo de diversas fuentes de información; la realización y el cumplimiento de planes; el trabajo colaborativo; la capacidad de diálogo, la libertad, la tolerancia y el juicio crítico; la cooperación y el respeto que se ven reflejados en una mejor convivencia; la toma de decisiones; el diseño de objetos originales; la participación en grupos autónomos de trabajo; la comunicación efectiva y el uso de diferentes medios y lenguajes son otros aspectos que se ven fortalecidos.

En los programas de Artes, Ciencias, Español y Formación Cívica y Ética se propone un trabajo basado en el desarrollo de proyectos y en cada uno se hacen recomendaciones específicas, aquí sólo se plantean las características generales de esta modalidad de trabajo.

e) Optimizar el uso del tiempo y del espacio

La distribución del tiempo es determinante para la organización de las actividades dentro del salón de clases. En los nuevos programas de estudio se buscó estructurar los contenidos con el fin de favorecer su profundización. Sin embargo, la otra parte de la solución corresponde al maestro y a su capacidad de optimizar el uso del tiempo, pues la premisa fundamental es garantizar que las diferentes actividades que se realizan en las aulas se centren en la tarea principal de la escuela que es la enseñanza.

El espacio físico del salón de clases es otro factor determinante en las actitudes tanto de los alumnos como del maestro y en la manera en que interactúan entre ellos, así como en el tipo de actividades que es posible realizar en un lugar determinado. Por ello es importante considerar la distribución del mobiliario de acuerdo con el tipo de actividad que se realice.

f) Seleccionar materiales adecuados

Los materiales didácticos constituyen un apoyo importante para desarrollar las actividades, por lo que es necesario valorar sus ventajas y limitaciones. Si se eligen y utilizan adecuadamente, los materiales contribuirán al desarrollo de situaciones de aprendizaje significativas. Enfoque y propósitos, diseño y organización, profundidad y tratamiento del contenido, relevancia de los temas y metodología propuesta, entre otros.

g) Impulsar la autonomía de los estudiantes

Uno de los principales propósitos de todas las asignaturas es lograr la formación de individuos autónomos, capaces de aprender por cuenta propia. Algunas recomendaciones necesarias de tomar en consideración son:

- Diversificar las oportunidades de aprendizaje, donde los alumnos apliquen lo aprendido de maneras distintas.

- Permitir a los alumnos exponer sus ideas, reflexiones y planteamientos en diferentes momentos del desarrollo de las actividades escolares.
- Promover el debate dentro del aula y permitir a los alumnos disentir de manera respetuosa, ayudándolos a construir sus argumentos.
- Promover las experiencias de investigación
- Reflexionar sobre lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido.
- Generar desafíos en el aprendizaje, de tal manera que la relación entre contenidos y alumno se convierta cada vez más en una relación de aprendizaje, así como retos creativos que impliquen el entusiasmo y la motivación.

h) Evaluación

Es un aspecto fundamental de cualquier propuesta curricular y, en la medida de su eficacia, permite mejorar los niveles de desempeño de los alumnos y del maestro, así como la calidad de las situaciones didácticas que se plantean para lograr el aprendizaje.

Para evaluar el desempeño de los alumnos es necesario recabar información de manera permanente y a través de distintos medios, que permita emitir juicios y realizar a tiempo las acciones pertinentes que ayuden a mejorar dicho desempeño. Asimismo se requiere que los docentes autoevalúen su desempeño.

El proceso de evaluación dará al maestro la posibilidad de describir los rasgos más importantes del proceso de aprendizaje de los alumnos, además de cumplir con la responsabilidad de asignar una calificación numérica. La evaluación se hace de manera descriptiva y la información que se obtenga se compartirá con los propios alumnos, con los padres de familia y con los demás maestros.

Las orientaciones didácticas que propone la RS para la implementación de la misma en una secundaria con las características como las que tienen el Instituto de la Vera- Cruz no se pueden implementar de forma inmediata, como se había mencionado anteriormente. Sin embargo para este estudio se utilizarán las demás

características y orientaciones de la reforma como marco de referencia sobre los elementos a incluir en la programación didáctica.

3.6 Elementos del constructivismo y de las estrategias de las dimensiones del aprendizaje para la programación didáctica

Se mencionó anteriormente, que según la teoría, percepciones y experiencias previas a la enseñanza, el docente y el centro se situarán en unos supuestos o “lentes” a través de los cuales leerán la realidad en la que se llevará el proceso de enseñanza- aprendizaje.

“El constructivismo caracteriza al aprendizaje como un proceso en el que el individuo parte del cuestionamiento de lo que sabe, para pasar a apropiarse de informaciones significativas respecto a lo que se cuestiona y se interroga.” (Merchán, 1993)

Los autores hacen la aclaración de que “no hay una teoría constructivista, sino varias teorías que comparten postulados constructivistas” (Antúnez et al., 2003, p. 65), que de simple manera psicológicamente funcionan con el siguiente esquema psicológico básico: equilibrio inicial- desequilibrio- reequilibrio posterior. Lo que significa que toda persona se hace una concepción propia del mundo o sus fenómenos, una explicación con la que vive y a partir de la cual actúa.

Los alumnos con concepciones acertadas o erróneas, completas o incompletas, siempre llegan al aula con algo previo del tema, es por eso que es importante hacer un quiebre o provocar un desequilibrio (sin que esto connote violencia) que les haga desear completar, ampliar o corregir su conocimiento sobre el tema, durante este tiempo, el constructivismo sugiere que se investigue, se procese la información, se le dé forma, para que luego se vuelva a equilibrar su conocimiento anterior al novedoso, formando así también a nivel cerebral redes neuronales sólidas que les permita acceder en la memoria a la información aprendida.

Lo anterior es lo que se llama aprendizaje significativo, “tiene su origen en Ausubel, quien considera que este aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que se ha de aprender y aquello que se encuentra en la estructura cognitiva del

sujeto.”(Antúñez et al., 2003, p. 64) Dando como características principales que se dé un cambio del estado inicial a un estado cognitivo diferente y que sea un aprendizaje funcional, es decir, que los aprendizajes nuevos puedan ser utilizados con efectividad en ocasiones diferentes.

Otra definición de aprendizaje significativo que completa la misma idea es “el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza- aprendizaje.” (Díaz, 2002, p. 115), donde el alumno le da un significado especial a lo que aprendió, si no sucediera, el aprendizaje no está completo en la extensión de lo que significa aprendizaje, puede ser que en vez de este logre memorización mecánica.

Antúñez et al., (2003) mencionan los siguientes requisitos para la significatividad del aprendizaje:

- Significatividad lógica del contenido. La manera de presentar los contenidos debe de responder a dos lógicas: la de comunicarlas al alumno, y la que demanda la ciencia o disciplina y el ámbito al que pertenecen.
- Significatividad psicológica del contenido. Hace especial énfasis en la conexión que vive el alumno de sus conocimientos previos con estos novedosos que se le están presentando. Que estén adecuados a su estructura mental, nivel de desarrollo y estrategias de aprendizaje. En otras palabras, que se encuentren en la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky.
- Actividad mental del alumno. El alumno debe de realizar esfuerzos mentales de asimilar y acomodar la información, no recibirla digerida ni organizada, si él hace el esfuerzo de aprender, tendrá una reconstrucción cognitiva. Es por eso que se menciona tanto el aprendizaje activo del alumno como característica del constructivismo.
- Actitud favorable del alumno. Está comprobado que el aprendizaje es de mejor calidad cuando las relaciones y la motivación del alumno son positivas, de seguridad y comodidad.
- Memorización comprensiva. El aprendizaje debe de ser permanente para poder ser utilizado, pero no de una memorización repetitiva sino con comprensión y en redes de almacenaje confiables.

Por lo tanto, en el aprendizaje significativo los alumnos actúan de forma que “profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje” (Díaz, 2002, p. 115) lo cual depende de la dificultad y riqueza de relaciones que se pueda establecer. Y gracias a esto se puede, como indica el nombre, construir “significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos” (Díaz, 2002, p.15) con anterioridad.

La aportación del aprendizaje significativo es la interacción del propio alumno con los contenidos de aprendizaje y con la acción del profesor, que a su vez guía o favorece el proceso con actividades que lo llevarán a adquirir los conocimientos del currículum escolar (Díaz, 2002)

Es consabido la vigencia y respuesta que esta metodología está dando en las aulas, ya que vino a adaptarse a las características actuales del alumnado, de inquietud por aprender de forma activa, y a cambiar el rol del maestro como el único conocedor de la verdad, a un mediador, guía y facilitador del aprendizaje significativo de los alumnos, quienes tienen a la mano toda la información, gracias a las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), pero que con su acción educativa las procesan, las comprenden, las hacen suyas y sobre todo hacen aportes nuevos.

Dos características importantes del constructivismo son la dimensión social y el reconocimiento de la diversidad. Aunque parecen contrarias, son compatibles por sus objetivos. La organización social del aula implica la comunicación y los agrupamientos, entre el maestro y el alumno, aprovechando distintos materiales, pero sobre todo fomentar la interacción alumno-alumno ya que está comprobado que las relaciones simétricas tienen aportaciones valiosas para el logro de aprendizajes. Por su parte, el reconocimiento de la diversidad consiste en dar a los alumnos opciones para trabajar según su ritmo o interés, distinto grado de dificultad y trato individualizado, que logran autonomía, confianza y responsabilidad. (Del Carmen et al., 1996)

Estas dos características también tienen implicación, en la distribución del espacio y del tiempo, los cuales deben de ser flexibles y coherentes con el objetivo de la actividad. La distribución del mobiliario debe permitir trabajar en distintos

grupos, la del tiempo sugiere que se tengan momentos de trabajo individual, de plenaria, o de pequeños grupos. Estas situaciones favorecen a que los alumnos se vayan apropiando del espacio y sintiéndose más cómodos al pasar el tiempo, lo que facilita la participación.

El constructivismo da aportes para el proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales se pueden extrapolar a la programación didáctica. Desde este punto de vista del diseño, las actividades son propósitos de acción con objeto de generar situaciones de aprendizaje, en los que se describen lo que han de hacer los protagonistas del proceso –profesorado y alumnado- y los medios y recursos que han de utilizar; por otra parte, deberían poner en funcionamiento las capacidades de acción y de reflexión de los que aprenden, la generalización y aplicación de lo aprendido y la expresión de lo explorado, observado, experimentado, indagado, aprendido, mediante distintos lenguajes. (Del Carmen et al., 2002)

Por lo cual, el plan de actividades que el docente proponga para fomentar el aprendizaje de los alumnos debe de buscar siempre el aprendizaje significativo, con la posibilidad de moverse o flexibilizarse según se vaya dando el proceso en los alumnos. Es decir, el maestro no se debe cerrar a lo que había prevenido como si esto fuera una ley inquebrantable, sino que al observar conforme se dan los tiempos en la clase, tener posibilidades de moverse según los intereses del grupo siempre y cuando se cumpla el objetivo de cada contenido.

Incluso, según la edad de los alumnos, hay posturas que recomiendan el involucramiento de estos en la planificación de actividades para “lograr la implicación activa en el proyecto vital de su propio aprendizaje” (Del Carmen et al., 2002, p. 56)

El programar, como se mencionó anteriormente, es un momento clave para la planeación y organización de la clase, que determinará el éxito y la evaluación del aprendizaje de los contenidos ahí estipulados. Es obvio que la forma de planear depende del modelo pedagógico-metodológico desde donde se situó la clase.

Los apoyos, además del libro de texto, da la “posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento” (Del Carmen et al., 2002) de modo directo, cotidiano o complejo que enriquece el aprendizaje. El libro de texto constituye una guía para la reflexión y la referencia, pero nunca, debe de ser ni para el maestro o el alumno, la

única fuente de información ni la única guía de actividades, porque de ser así las actividades de aprendizaje volverían a caer en ser técnicas y poco significativas.

Marzano y Pickering (2005) hacen una propuesta para la enseñanza que es afín a la manera de enseñar desde el constructivismo. Establecen cinco dimensiones del aprendizaje que en conjunto hacen que el aprendizaje se torne significativo:

- Actitudes y percepciones
- Adquirir e integrar el conocimiento
- Extender y refinar el conocimiento
- Uso significativo del conocimiento y
- Hábitos mentales.

Con estas cinco dimensiones se cuida el clima de aula en la percepción del alumno hacia el ambiente y las tareas del aula, el aprendizaje según la naturaleza del conocimiento, si es actitudinal o procedimental, la capacidad de profundizar sobre sus contenidos y extrapolarlos a otras áreas, el aplicar el conocimiento en soluciones de problemas o inventos y el desarrollo de su pensamiento crítico, creativo y autorregulado. Marzano y Pickering (2005) crearon un manual para aplicar todas las estrategias y habilidades para ir desarrollando las cinco dimensiones en el aula al momento de enseñar los contenidos a los alumnos.

El modelo trata la manera en la que un maestro puede integrar cinco aspectos para que una unidad sea efectiva. Esos aspectos son: 1. Los contenidos a cubrir. 2. Cómo se evaluará a los alumnos. 3. Cómo se asignarán las calificaciones. 4. Que secuencia seguirá la instrucción. 5. Cómo se usarán las conferencias. (Marzano y Pickering, 2005, p. 303)

Cada aspecto es desarrollado por los autores con preguntas que el planificador del programa debe responderse para considerar las cinco dimensiones en su programa. No es necesario que se den en orden lineal, pero sí como requisito crucial para el proceso de planeación porque “con esto se garantiza que se ponga atención al considerar cada parte del proceso de aprendizaje durante la planeación” (Marzano, 2005, p. 306). El maestro puede seguir distintos órdenes al considerar las

dimensiones centrándose en el conocimiento, la aplicación, la crítica o en la exploración del alumno.

La visión que aporta Marzano y Pickering (2005) ayuda planear los fines que tiene la programación en la práctica diaria del docente. Enumera los elementos que debe de incluir y clarifica el momento en que se utilizan y lo significativo de estos en el proceso evaluativo como clave de la evaluación.

3.7 La evaluación del aprendizaje desde el constructivismo

Los estudios proponen una visión diferente de la evaluación, apegándose a los fundamentos constructivistas, que apoyan más al proceso individual de cada alumno. Pero, ¿cómo dar cuenta de lo que aprendió el alumno? Y ¿qué hacer para que el maestro se incluya como un elemento a evaluar en su enseñanza?

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1999, p. 3).

Se han distinguido tipos de evaluación según sus propias características, lo cual, da la posibilidad al docente o persona que evalúa de elegir algún tipo, sin que sea impedimento que la que utilice lleve una mezcla o vaya interrelacionada con otras. A continuación se definirán estos tipos de evaluación brevemente, según Díaz (2002):

Según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se va presentando se clasifica en evaluación inicial, continua y final.

La evaluación inicial es para tener la información sobre los conocimientos previos del alumno, lo cual permite saber la base de experiencias y valores ya adquiridos para así tomar decisiones sobre la intervención pedagógica necesaria a aplicar. Sirve para determinar el punto de partida.

La evaluación continua trata de evaluar el proceso que va viviendo el alumno en el aprendizaje de algo. Pretende entonces, ajustar y perfeccionar durante el

proceso, para hacer las modificaciones que mejoren la calidad del aprendizaje. Permite valorar el grado de consecución de los objetivos.

La evaluación final busca datos para emitir juicios sobre la situación de cada alumno en relación con los objetivos del área o ciclo y para validar el proceso que se siguió. Se realiza al final de un ciclo, etapa o unidad didáctica. En esta generalmente se toman decisiones definitivas sobre una aprobación o calificación.

Según el cumplimiento de los objetivos y la relación del aprendizaje con otros alumnos puede ser normativa y criterial. La normativa o “la referida a la norma valora a los alumnos tomando como referencia los conocimientos medios de la clase. En la evaluación criterial, el referente con lo que se compara lo aprendido por el alumno son los objetivos propuestos”. (Díaz, 2002, p.303)

Dependiendo de las personas que se involucran en la evaluación puede ser autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En la autoevaluación el alumno se evalúa a sí mismo. Hay que introducirla enseñando a hacerla a quienes se evalúan con distintos pasos y grados de complejidad, para evitar la subjetividad o deshonestidad. La coevaluación es una evaluación que realizan varias personas en conjunto de una actividad o trabajo (alumnos entre sí o con el maestro). La heteroevaluación consiste en la evaluación que una persona evalúa a la otra, es la más frecuente ya que los maestros son quienes generalmente evalúan a los alumnos, pero puede hacerse entre los alumnos entre sí obteniendo la riqueza de diversidad de datos y complejidad.

Y finalmente está la metaevaluación que consiste en “evaluación de la evaluación” (Díaz, 2002, p.302) implica valorar el diseño, características o plan de la evaluación.

Estos tipos de evaluación ayudan enriquecer el proceso de recogida de información y como se comentaba anteriormente, dan posibilidad de variedad de actores y procedimientos, lo cual la puede hacer más efectiva tanto en la confiabilidad y validez de los datos como en el compromiso con el aprendizaje de quienes están involucrados.

3.8 La evaluación como metodología para realizar un diagnóstico

Este apartado presenta la evaluación concebida como metodología para el conocimiento de una realidad educativa. A veces, se llega a confundir evaluación con investigación evaluativa. Suchman (citado por Díaz, 2002, p. 287), las distingue conceptualizando la evaluación como el “proceso de emitir juicios de valor”. Frente a este concepto, investigación evaluativa consiste en los “procedimientos de recopilación y análisis de datos que aumentan la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social”.

Por lo que la importancia de la evaluación es para darnos cuenta del estado que guarda el objeto de estudio para conocer sus fortalezas y debilidades y que esto sirva para la toma de decisiones, resaltando los fundamentos y mecanismos para efectuar este estudio con enfoque evaluativo.

La evaluación supone atribuir juicios de valor a las mediciones realizadas. La evaluación nos interesa en dos direcciones: a) evaluación educativa; b) investigación evaluativa. La primera se asocia con los instrumentos de medición para evaluar los distintos aspectos del rendimiento educativo. La segunda se refiere a un determinado tipo de investigación. (Bisquerra, 1989, p. 90)

La investigación evaluativa tiene el objetivo de evaluar programas que se llevan a cabo en los centros educativos con la finalidad de mejorarlos o suprimirlos. (Bisquerra, 1989). Y cuenta con los siguientes aspectos: contexto, insumos, proceso y producto.

La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Este es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina. Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando (Eisner citado por Santos, 1995, p. 53).

En el ámbito de la enseñanza, existen diversos tipos de evaluación, y al verse como un proceso continuo, encontramos distintas fases: “obtención de información, formulación de juicios, toma de decisiones y comunicación de los resultados de la información” (Díaz, 2002, p. 288).

Parafraseando a Díaz se definirá cada una de ellas:

La obtención de la información es la fase previa al hecho de evaluar, consiste en especificar el objetivo que se persigue, describir la información necesaria y su localización, definir tiempos y construcción de instrumentos para la recogida de la información.

La formulación de juicios sucede una vez ya recogida la información, con los resultados se darán juicios de valor, según un criterio teórico.

La toma de decisiones se da con los juicios obtenidos se cuenta con información suficiente para decidir el siguiente paso en cuestión educativa. Por ejemplo; si el alumno pasa de año, si se hacen cambio de grupos, cuál sería el rumbo del proyecto educativo o si hay necesidad de la aplicación de una metodología especializada.

La comunicación de los resultados es una nueva etapa en la que hace énfasis el nuevo modelo de evaluación y consiste en comunicar a los interesados, ya sean docentes, padres o alumnos los resultados y transferirse al expediente.

La evaluación tiene un papel importante en los procesos de intervención y en la programación didáctica. Al ser tan dinámico el medio en que se encuentra la escuela, al vivir cada alumno su realidad, y el maestro también su proceso profesional, la evaluación adquiere una gran importancia en cada subproceso, se torna en una herramienta que el directivo, los coordinadores y los mismos maestros intervengan constantemente en distintos niveles de gestión.

Con la evaluación de la educación se tendrá la oportunidad de ver con mayor claridad los procesos que median el aprendizaje, con lo que se tendrá la información para ajustar los programas para que sean del mayor provecho de los alumnos.

Capítulo IV

Diagnóstico de la programación curricular en el Instituto de la Vera- Cruz

4.1. Elaboración del diagnóstico

El objeto de este diagnóstico será definir los elementos conformadores de la programación didáctica en su fase de planeación, es decir, cuál es la mejor manera de que los maestros planifiquen, en qué momentos, con qué insumos, la capacitación necesaria, si es individual o grupal, con qué frecuencia y sobre cuáles elementos. Con este diagnóstico se reconocerán los elementos necesarios a considerar para buscar garantizar el cumplimiento de los lineamientos en normatividad nacional y estatal, el apego a una metodología pedagógica constructivista, el cumplimiento de los objetivos institucionales y la posibilidad de adaptarse a las características de los grupos.

En el capítulo anterior se especificó que la metodología para elaborar el diagnóstico será la evaluación. Esta se aplicó tomando como referencia las pautas que marcan como metas o ideales en la normatividad oficial y en la teoría; La Reforma de la educación Secundaria, el Modelo Educativo del Instituto de la Vera-Cruz, el Proyecto Educativo Escolar de la Secundaria, la teoría curricular y las estrategias de Dimensiones del Aprendizaje. Determinando, según sus lineamientos en materia de currícula, que tanto se están cumpliendo con los elementos necesarios que ayudan al maestro a diseñar sus clases.

Estos elementos forman parte del primer nivel de concreción curricular, y deben de ser conocidos por el profesor como punto de partida para articularlos con el segundo nivel, objeto de este estudio.

La evaluación se realizó en dos partes para tener organizados elementos que emergen de cada una:

Primera: se indaga conforme a los documentos normativos: RS y Modelo Educativo del Instituto de la Vera-Cruz y el Proyecto Educativo Escolar de la Secundaria.

Segunda: se indaga según los principales elementos de planeación que presentan la teoría curricular actual y la metodología sugerida en el enfoque de Marzano y Pickering (2005).

La secuencia llevada en el diagnóstico fue por pasos: primero se delimitó objeto a estudiar, luego se hizo un ejercicio de percepción sobre el nivel ideal y el real, se delimitaron los indicadores de calidad, se aplicaron los instrumentos, se sistematizaron, se vació y procesó la información, y se terminó haciendo categorías para la sistematización. Los instrumentos de indagación fueron matrices de contraste con indicadores cualitativos predefinitivos. .

En los siguientes apartados se describe de manera secuenciada el proceso efectuado en el diagnóstico.

4.2 Delimitación del objeto a evaluar

Los objetos de evaluación en la escuela son múltiples como sus perspectivas, debido al igual número de situaciones que se presentan. Para acotar qué es lo que se evaluó en función de su escala y dimensión, Ortiz (2003) presenta un cuadro que ayuda a organizar y jerarquizar la información de tal suerte que se reconozcan las categorías y subcategorías de cada aspecto.

A continuación se presenta una matriz que establece los ámbitos y las dimensiones del objeto a evaluar, y en esta se delimitará en un primer momento qué es lo necesario a evaluar según la situación que presenta la secundaria en el recuadro donde se intersectan la fila de los momentos y la columna de los niveles de concreción (Díaz, 1997). Esta se elaboró a partir de los fundamentos teóricos del capítulo III:

Tabla 1: Matriz de análisis del objeto a evaluar

Momentos Niveles de concreción curricular.	Planeación	Seguimiento	Evaluación
Primer nivel de concreción			
Segundo nivel de concreción	Delimitar cómo debe de planearse		
Tercer nivel de concreción			

Se eligió para efectos de este trabajo el momento de la planeación de la programación didáctica que el docente debe elaborar para impartir una clase.

Por lo tanto lo que se evaluó son los elementos y las características de la planeación de la programación didáctica que realizan los maestros de primero de secundaria del Instituto de la Vera-Cruz. Porque se busca saber:

- Cuáles son los elementos que debe de tener la programación.
- Cuándo y cómo solicitarla: anual, bimestral o ambas.
- Cómo organizar los procedimientos de planeación didáctica congruentes con los elementos de normatividad oficial e institucional, y las teorías curriculares y el constructivismo.
- Cómo propiciar a partir de la evaluación que los docentes se involucren en la mejora continua de este tema.

Una vez definido con claridad el objeto a evaluar, se consideró necesario hacer el planteamiento del diagnóstico: sobre qué elementos hacerlo, con quienes hacerlo y con qué instrumento se recabaría la información.

4.3 Niveles ideal y real del objeto a evaluar

Una fase del proceso de evaluación para determinar cómo debe de ser la programación didáctica del Instituto de la Vera- Cruz consistió en trabajar el nivel ideal que debiera de cumplir la programación didáctica en base a la normativa oficial marcada en este caso en la RS, el Modelo Educativo del Instituto de la Vera- Cruz, el Proyecto Educativo Escolar de la Secundaria, la teoría curricular actual y las estrategias de Dimensiones del aprendizaje. Estos elementos forman parte del primer y segundo nivel de concreción curricular, pero fue necesario tomarlos por el tipo de enunciado que expresan sobre el tema de interés de este estudio. Se seleccionaron todos aquellos enunciados plasmados en el capítulo III que dan elementos para una programación didáctica.

Todos estos aspectos, de aquí en adelante se separan en dos áreas en la que se sustenta desde la norma (RS, el Modelo Educativo del Instituto de la Vera- Cruz,

el Proyecto Educativo Escolar de la Secundaria) y la que se sustenta desde la teoría (la teoría curricular actual y las estrategias de Dimensiones del aprendizaje)

El momento de evaluación, vuelve a las premisas conceptuales y metodológicas (Ortiz, 2002), que se abordaron en el capítulo III. Ya así, se puede establecer un marco de referencia de lo que se considera como ideal y compararse con las percepción (en este caso de que tienen quien hace la evaluación), de lo que sucede en la realidad. Estas percepciones son comentarios espontáneos que se hacen sobre la situación actual, no se basan en observaciones formales sino en las ideas que se tienen sobre los aspectos.

El objetivo de este ejercicio es tener un acercamiento con los referentes ya mencionados para derivar lo que organizará en aspectos, criterios e indicadores posteriormente.

A continuación, se presenta el ejercicio: se hacen dos columnas donde en la primera se pone el aspecto conceptual sustentado ya sea en la normatividad o la teoría del capítulo III, indicando de qué referente se toma la información, y en la segunda el comentario empírico sobre la percepción de cada uno de los enunciados estableciendo una relación horizontal. La tabla ilustra en el objeto de estudio de este trabajo lo ideal y real de los elementos y características de la programación didáctica.

Tabla 2: Ideal vs Real de Normatividad

IDEAL	REAL
<u>Reforma de la educación Secundaria</u> Necesario planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el “qué” (contenidos) de la lección, el “cómo” (tareas), el “cuándo” (tiempos) y el “con qué” (materiales) Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento De los programas de estudio	Se tiene un formato de programación que incluye estos elementos
Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos	Muchas veces no toman en cuenta que piensan las alumnas y no retoman los conocimientos previos.
Atender la diversidad	Les cuesta adaptarse a los distintos ritmos y capacidades de los alumnos.

IDEAL	REAL
Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento	Trabajan por equipo en clase pero no lo intencionan correctamente.
Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos	Algunos creen que sólo la investigación son proyectos.
Optimizar el uso del tiempo y del espacio	Pierden tiempos en los periodos de evaluación. Aprovechan aulas comunes.
Seleccionar materiales adecuados	La mayoría de maestros se centran solo en el libro de texto.
Impulsar la autonomía de los estudiantes	No saben cómo impulsar la autonomía.
Evaluación como proceso continuo y de mejora	Evalúan más el proceso que el resultado pero siguen siendo tradicionales.
<u>Según del Modelo Educativo¹</u> Actualización constante de los programas y proyectos según Sep y metodología constructivista	Este año 2006 todos los programas nuevos por el cambio de formato y la reforma
Aprovechar los recursos didácticos con eficiencia y suficiencia.	No se aprovechan todos los recursos de la biblioteca
<u>Según el Proyecto Educativo Escolar de la Secundaria²</u> Objetivos: Aplicar los aprendizajes del Diplomado en Aprendizaje Constructivista a través de la programación y los eventos escolares.	En el formato de programación se les solicita indicar las dimensiones y estrategias de aprendizaje que usan, las incluyen pero las actividades muchas veces no coinciden, no comprenden la lógica o no cierran el proceso.
Implementar la Reforma de Secundaria en primer grado	Los maestros están enseñando uniendo los dos programas, pero casi la totalidad sigue sin leer el programa
Potenciar los ejes transversales a través de la programación y los eventos escolares.	Ha habido avances en incluir este aspecto, pero no en todos.

2ª parte: según la teoría curricular actual y la metodología constructivista³

¹ Modelo Educativo del Instituto de la Vera- Cruz. P. 10

² Características actuales de la Secundaria P. 12

³ Nota: muchos de estos indicadores se repiten con respecto al cuadro anterior basado en la normativa, se dejó así de manera intencional para dejar plasmados los elementos que aborda cada referencia del capítulo III

En esta parte, se toma de la fundamentación teórica los elementos básicos para elaborar una planeación y la percepción sobre cómo están actualmente.

Tabla 3: Lo ideal vs. real de la programación didáctica

IDEAL	REAL
<u>Elementos de la teoría curricular</u> Contextualizarse a la realidad social y de los estudiantes	Desde hace años se hizo un análisis y se supone que cada maestro lo retomará en el momento de planear.
Elementos del programa	Tienen nociones para hacerlos.
Objetivos, metas y objetivos específicos	Muchas veces los redactan incompletos.
Interdisciplinariedad.	De los docentes viene naciendo la inquietud de trabajar de esta forma además de que la Sep lo sugiere, pero no lo han logrado de forma sólida.
Contenidos	Se abordan de forma adecuada.
Interacción entre alumnos	Se intencionan siempre distintas formas de trabajo grupal.
Secuencia	Cada maestro trata de calcularlos con sus variantes.
Tiempos, espacios	Los contemplan para clases especiales. Generalmente es adecuada.
Organización y materiales	Hay maestros más creativos que otros y a veces se centran en los mismos recursos.
Evaluación	Aunque existe un recuadro para la evaluación y unos lineamientos institucionales no se ciñen totalmente a ellos.
<u>Estrategias de dimensiones del aprendizaje</u> Actitudes y percepciones	Algunos invierten tiempo y se detienen a cuidar las actitudes y percepciones del alumno hacia la tarea y el grupo
Adquirir e integrar el conocimiento	Es la dimensión más trabajada en el diplomado, les queda clara y han hecho cambios en su concepción.
Extender y refinar el conocimiento	Es difícil lograrla con las alumnas pero lo están tratando de hacer.
Uso significativo del conocimiento	Les ha interesado el trabajo pero se les dificulta conforme a la marcha.
Hábitos mentales	Tienen claro de qué se tratan pero les cuesta trabajarlos.

Este ejercicio sirve para anticipar por donde está la percepción de los actores sobre el objeto que se está evaluando.

La metodología de la evaluación se define según el objeto de estudio que se desea evaluar, para lograrlo; existe una tipología de evaluación según este objeto de estudio. Consiste esto en un momento privilegiado ya que encontramos diversidad de posibilidades sobre como evaluar.

Un elemento importante es corroborar que tan cerca del nivel ideal se encuentra la programación de manera real. Ortiz (2002) propone, que según el proceso global de la evaluación existen modalidades según su funcionalidad, el “normatipo”, la temporalización y los agentes.

Con base en lo anterior la evaluación se basa en los lineamientos de la RS y los planteamientos teóricos del capítulo III, verificando si el formato de programación didáctica es congruente con dichos planteamientos, para lo cual se realizó un diálogo con los maestros de primero de secundaria, presentación del cuestionario y solicitar que en lo individual lo respondan.

El análisis general del objeto de evaluación identificando sus niveles ideal y real, posibilita que se delimiten los indicadores relativos a la programación didáctica que se presentan en el siguiente apartado.

Se incluye el formato de programación didáctica, para el ciclo escolar 2006-2007, el cual, se realizó previo a este estudio con participación de profesores, Dirección Técnica y la Asesora Educativa. Este formato es el que se mencionó en el capítulo II, sobre el cual realizó el diagnóstico y el instrumento de evaluación que contestaron los profesores, y sobre el cual se hizo la propuesta.

Tabla 4: Plan bimestral



INSTITUTO DE LA VERA-CRUZ

PLAN BIMESTRAL

Secundaria

Materia:

Maestra:

Grado:

Bloque:				FECHAS:	
Aprendizajes Esperados (temas):					
Conceptos:		Hábitos:		Eje transversal (decir cuál y cómo):	
Uso significativo que la alumna le dará al aprendizaje al terminar el bloque:					
<input type="checkbox"/>	Dimensión	<input type="text"/>	proceso(s)		
Lun	mar	Mié	jue	vie	
<i>Estrategia y noción o conocimiento.</i> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/>					
<input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/>					
Estrategias de extensión y refinamiento:					
Actitudes y percepciones hacia el aula y el aprendizaje que se lograron:					
Observaciones y recuperación de mi práctica docente					
Bibliografía:		Evaluación:		Recursos:	

4.4 Delimitación de indicadores

A partir de las tablas de nivel ideal y real, se delimitaron los aspectos, criterios e indicadores para realizar la evaluación. Los aspectos se obtuvieron del apartado 4.3 (Niveles ideal y real del objeto a evaluar) que consiste en aquellos postulados que marca la normatividad y la teoría; los criterios surgen de los aspectos como explicación más concreta sobre la cualidad que se busca que cumplan estos, y los indicadores son los enunciados donde se especifica en detalle como se observa el cumplimiento de los criterios (Pérez, 2006).

4.4.1 Criterios para el aspecto normativo

A continuación, se presenta la lista de aspectos, criterios e indicadores que se utilizaron para guiar el diseño de los instrumentos de evaluación.

Tabla 5: Aspectos, criterios e indicadores normativos para el diseño de instrumentos de evaluación

ASPECTOS	CRITERIOS	INDICADORES
Implementar la Reforma de Secundaria en primer grado	1. Apertura y cambio	1. 1 Cumplimiento con los objetivos y los temas oficiales. 1. 2 Modificación de las clases del programa del 93 al acuerdo 384
Programación con la metodología del Diplomado en Aprendizaje Constructivista.	2. Uso de las 5 dimensiones del aprendizaje	2. 1 Cuidar en todo el proceso el fomento de la dimensión 1 y 5 2. 2 Completar el proceso de la dimensión 2 2. 3 Si el tema y tiempo lo permite usar la dimensión 3 y 4
Potenciar los ejes transversales	3. Formar siempre los valores que sustentan los ejes	3. 1 Integración en las clases de los valores con actividades concretas. 3. 2 Actividades de reflexión y compromiso.
Planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el “qué” (contenidos)	4. Redacción de objetivos y cruce con actividades	4.1 Redactar los objetivos indicando el tema, el actor, actividad y tiempo. 4.2 Las actividades de cada día coinciden con los objetivos

ASPECTOS	CRITERIOS	INDICADORES
Impulsar la autonomía de los estudiantes	5.1 Toma de decisiones 5.2 Participación 5.3 Independencia	5.1.1 Una o varias actividades donde den su juicio sobre qué harían y por qué lo harían. 5.2.1 Hay diversos momentos para fomentar diálogo entre los estudiantes 5.3.1 Trabajo individual
Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento	6.1 Trabajo cooperativo 6.2 Trabajo por proyectos	6.1.1 Actividades secuenciales en equipo donde todo el grupo construya un total. 6.2.2 Durante el año se planea mínimo una actividad por proyectos.
Recursos didácticos	7.1 Presencia 7.2 Creatividad	7.1.1 Uso de recursos didácticos (tecnológicos, materiales o hemerotecas) variado y continuo. 7.1.2 Se utilizan distintos tipos de recursos que ayudan a ser más significativo el aprendizaje 7.2.1 Aprovechamiento de distintos materiales que el colegio ofrece o que traen de casa.
Uso del tiempo y del espacio	8.1 Aprovechamiento del tiempo 8.2 Optimización del espacio	8.1.1 Tener actividades constantemente y no dejar tiempos libres o muertos. 8.2.1 Utilización de distintas áreas del colegio
Las secuencias indispensables	9. Continuidad en el contenido	9.1 Existe relación entre los temas. 9.2 Se parte de lo conocido, a lo nuevo 9.3 Se divide la información de lo sencillo a lo complejo
Evaluación	10. Diversidad en tipología	10.1 Realizar evaluaciones diagnósticas, sumativas y finales 10.2 Evaluar individual y grupalmente 10.3 Fomentar la autoevaluación y la coevaluación

4.4.2 Criterios para el aspecto teórico⁴

En la siguiente tabla 7, se muestran los aspectos normativos, cuidando de no repetir los que en la anterior se abordaron.

Tabla 6: Aspectos, criterios e indicadores teóricos para el diseño de instrumentos de evaluación

ASPECTOS	CRITERIOS	INDICADORES
Contextualizarse a la realidad social y de los estudiantes	1. Adaptación del contexto a los estudiantes	1. Intencionarlo al principio del formato.
ASPECTOS	CRITERIOS	INDICADORES
Metas:	2. Referirse a las conductas de los	2. Presencia y redacción.

⁴ Nota: para efectos de no repetir aspectos que se presentan tanto en la normatividad como en la teoría en esta tabla se eliminarán.

	estudiantes, enunciarse como hipótesis futuras (lo que logrará el estudiante) y ser observables	
Interdisciplinariedad.	3.1 Trabajo con otras materias 3.2 Trabajo con otros grupos	3.1 Incluirlo en el formato y sustentarlo 3.2 Incluirlo en el formato y sustentarlo
Contenidos:	Manejar los tres tipos: 4.1 Conceptuales, 4.2 procedimentales 4.3 actitudinales	4. Ponerlos a lo largo del formato y planearlos para tratar así a los objetivos
Interacción entre alumnos	5.1 En grandes grupos (más de 5 integrantes) 5.2 En pequeños grupos (de 4 a 2 integrantes) 5.3 Individuales	5. Existir como mínimo una de forma de trabajo en el bimestre
Materiales	6.1 Bibliográficos, 6.2 tecnológicos y 6.3 de otro tipo	6.1 Ilustrar su clase con más de tres materiales, en lo que hará el alumno y en preparación del maestro. 6.2 Aprovechar mínimo un recurso: cañón, grabadora, computadoras, retroproyector... 6.3 Tener materiales creativos; maquetas, plastilina, cartulinas...
Evaluación	7.1 De qué manera se da la definición de cómo se asignarán las calificaciones según el aprendizaje	7.1 De qué manera se da la definición de cómo se asignarán las calificaciones según el aprendizaje
Actitudes y percepciones	8.1 Hacia el ambiente del aula 8.2 Hacia las tareas en el aula	8.1 Que existan espacios y actividades donde los alumnos se sientan aceptados, cómodos y exista el orden. 8.2 Que se cuide que el alumno tenga claridad y perciba las tareas como algo valioso y que pueden hacer.
Adquirir e integrar el conocimiento	9. 1 Construir el modelo/sentido 9.2 Dar forma/organizar 9.3 Interiorizar/ Almacenar	9. Que se les dedique el tiempo y la actividad para según el tipo de contenido el alumno aprenda en las tres fases
Extender y refinar el conocimiento	10. proceso de razonamiento complejo: comparar, clasificar, abstraer, razonamiento inductivo, deductivo, construcción de fundamento, análisis de errores o de perspectivas	10. Aplicar el aprendizaje con una estrategia mínima que vaya acorde al tema.

ASPECTOS	CRITERIOS	INDICADORES
Uso significativo del conocimiento	11. Trabajar sobre: Toma de decisiones, solución de problemas, invención, indagación experimental, investigación o análisis de sistemas	11. Trabajar mínimo uno en cada semestre
Hábitos mentales	12. intencionar el desarrollo del: Pensamiento crítico, pensamiento creativo o pensamiento autorregulado.	12. Aplicar el aprendizaje a pensar una situación en el bimestre.

Con los criterios incluidos en las tablas derivados de lo expuesto en los capítulos uno y tres, se diseñó un instrumento con formato de tabla para que los profesores, que cumplan con las características previamente descritas para este estudio, los contesten con toda libertad y honestidad. De hecho la instrucción solamente indica que se describa cómo se da en la programación didáctica.

A partir de este ejercicio se determinó que la manera de obtener la información sería a través de matrices de contraste con indicadores.

4.5 Procedimientos de aplicación y Sistematización de los instrumentos de evaluación

El apartado anterior concluyó con la explicación de cómo se llegó a la matriz de contraste a partir de la tabla de aspectos, criterios e indicadores. El instrumento fue revisado por la Subdirectora Técnica para verificar la redacción y lenguaje de las preguntas.

Todo el trabajo se centró en los profesores con las siguientes características:

1. Dar clases en primero de secundaria porque son quienes ya están enseñando a través del nuevo plan y programa de estudios de la Reforma de Secundaria
2. Tener más de un año de experiencia docente en la institución
3. Haber terminado el diplomado y conocer el Modelo educativo de la Institución

Para realizar el proceso de aplicación se dieron los siguientes pasos: en febrero del 2007 se reunió a los profesores de primero de secundaria para

plantearles la intención de revisar si el formato de programación didáctica que entregan cada bimestre y que desarrollan año con año era el adecuado para los lineamientos de la RS y para la razón de ser de la programación didáctica.

En dicha reunión se seleccionaron los maestros que cumplieran con las características mencionadas anteriormente para el estudio, quedando únicamente tres. A quienes si cumplieran los requisitos de selección se les entregó el primer instrumento, llamado Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la normativa oficial a la programación didáctica (Anexo1), después el segundo; Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la teoría curricular y pedagógica a la programación didáctica (Anexo 2). Para que lo contestaran de forma individual partiendo y basándose en el análisis de sus propios documentos de programación didáctica. Así se obtuvo la información por parte de los maestros para ver de qué forma la secundaria estaba programando en base a los aspectos ideales que propone la normatividad nacional y la teoría constructivista.

De los 25 profesores que cuenta la planta docente de secundaria, 8 imparten clases en primero de secundaria (incluyendo las materias oficiales y no oficiales que ofrece el colegio) y de esos 3 profesores cuentan con las características requeridas para este estudio. Se considera que aunque por número son pocos es una muestra representativa ya que es más del 10%

Las personas que contestaron las encuestas se describen a continuación omitiendo sus nombres por razones de discrecionalidad;

- a) El profesor de música que imparte el curso de primero a tercero de secundaria. Lleva en la institución nueve años laborando. Su formación es solfeo, guitarra y la licenciatura en pedagogía. Imparte música en primero de secundaria.
- b) La profesora de biología de primero de secundaria, con diez años de permanencia como docente en el colegio, es bióloga de profesión. Quien con la Reforma pasa a tener cinco horas clase a la semana con cada grupo.

- c) La profesora de español; quien a la fecha lleva de experiencia docente en la institución quince años. Es de formación normalista.

4.6 Vaciado y procesamiento de la información

Una vez obtenida toda la información por parte de las personas que contestaron el cuestionario, se realizó el vaciado de las respuestas como la que se muestra en la tabla 8: Ejemplo de concentrado de cuestionario.

Tabla 7: Ejemplo de concentrado de cuestionario

ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL PUNTO	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.
1. 1 Cumplimiento con los objetivos y los temas oficiales.	Se da en los espacios de: Aprendizajes esperados y Conceptos	Es el primer año que hay programa de artísticas
	Aprendizajes Esperados, conceptos y descripción	Se da en la amplitud de la descripción en el día a día. Ya que señalamos actividad y tema.
	Sí	Aparecen en la parte de Aprendizajes esperados (temas).
	Poco claro	Se comparan los aprendizajes esperados con el programa oficial

Como se aprecia la tabla está compuesta por 3 columnas. La primera se denominó “Elementos a cuidarse en la programación didáctica” porque contienen los elementos normativos y teóricos que se obtuvieron de la fundamentación y que son la columna de indicadores de la tabla anterior. La segunda columna se titula “Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el punto” es donde cada profesor debe decir si el formato de programación tiene un espacio para abordar ese elemento didáctico y cual es. Y finalmente, la tercera columna llamada “Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.” es para que el docente indique, si fue afirmativo en la columna anterior, de manera descriptiva como se trabajan en el formato. De esta tabla irán surgiendo columnas posteriormente para completar el diagnóstico.

Cada fila significa la respuesta de cada maestro, a quienes se les explicaron las instrucciones de forma verbal además de que estaban escritas. Las respuestas

se transcribieron siempre en el mismo orden. Luego, en otras tablas (Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa, y Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la parte de la teoría curricular y pedagógica), se añadieron dos columnas mas: la de criterios y otra titulada “Análisis de la información recabada” en la cual se anotan, como su nombre lo indica un análisis de conjunto sobre las opiniones de los tres profesores, como se muestra en el ejemplo a continuación.⁵

Tabla 8: Análisis de respuestas con respecto a los criterios

CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL TEMA	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA
1. Apertura y cambio	1. 1 Cumplimiento con los objetivos y los temas oficiales.	Se da en los espacios de: Aprendizajes esperados y Conceptos	Es el primer año que hay programa de artísticas	Los profesores opinan que sí se cumplen los objetivos de la SEP.
		Aprendizajes Esperados, conceptos y descripción	Se da en la amplitud de la descripción en el día a día. Ya que señalamos actividad y tema.	
		Sí	Aparecen en la parte de Aprendizajes esperados (temas).	
	1. 2 Modificación de las clases del programa del 93 al acuerdo 384	El formato aplica para ambos	El programa del 93 no tenía algo específico en artísticas.	El formato actual favorece a que se cambie la forma de programar desde el programa del 93 al acuerdo 384
		Aprendizajes Esperados, conceptos y descripción	Se da en la amplitud de la descripción en el día a día. Ya que señalamos actividad y tema.	
		Sí	En el programa del acuerdo 384 se promueve el aprendizaje significativo y ya no son solamente clases expositivas.	

Como se puede ver en la tabla 9 se vuelve a integrar la primera columna de criterios para apoyar que en el análisis sea completo. De la respuesta que dieron los

⁵ Se encuentran completas en el apartado de anexos, número 4 y 5

informantes en cada reactivo o indicador se realizó un análisis. Este análisis, de la última columna, es la información que contrasta cómo se encuentra el indicador en relación con la solicitud ideal; con la connotación de que aquí ya está tomada en cuenta la opinión y percepción de los miembros del instituto (lo que la hace personalizada para el centro en el cual se realizó el estudio). Constituyendo esto un elemento del proceso de la evaluación.

La síntesis de los datos obtenidos en el diagnóstico se incluye en la siguiente tabla número 10.

Tabla 9: Síntesis de datos obtenidos de la teoría curricular y pedagógica

CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECADADA
Apertura y cambio	1. 1 Cumplimiento con los objetivos y los temas oficiales.	Los profesores opinan que sí se dan.
	1. 2 Modificación de las clases del programa del 93 al acuerdo 384	El formato actual favorece a que se cambie la forma de programar desde el programa del 93 al acuerdo 384
2. Uso de las 5 dimensiones del aprendizaje	2. 1 Cuidar en todo el proceso el fomento de la dimensión 1 y 5	Hay un espacio para decir cómo se trabajó las dimensiones marcadas y también los realizan.
	2. 2 Completar el proceso de la dimensión 2	El formato lo permite en la descripción diaria y depende de cada maestro. Hay la percepción que según la situación la secuencia se alarga o se meten entre día y día otros tipos de actividades. Preocupa a uno que falta la interiorización.
	2. 3 Si el tema y tiempo lo permite usar la dimensión 3 y 4	Tiene mejor resultado que el nivel que expreso el indicador. Se plasma en Uso significativo y actividades de extensión y refinamiento

CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA
3. Formar siempre los valores que sustentan los ejes	3. 1 Integración en las clases de los valores con actividades concretas.	Se tiene un espacio para los valores en los ejes transversales
	3. 2 Actividades de reflexión y compromiso.	Explícitamente no hay un recuadro para las actividades de reflexión y compromiso.
4. Redacción de objetivos y cruce con actividades	4.1 Redactar los objetivos indicando el tema, el actor, actividad y tiempo.	No aparecen en el formato, se indican los aprendizajes esperados al inicio de cada bimestre y se enlistan los conceptos.
	4.2 Las actividades de cada día coinciden con los objetivos	Sí, las actividades de cada día coinciden con los objetivos.
5.1 Toma de decisiones	Una o varias actividades donde den su juicio sobre qué harían y por qué lo harían.	Se abarca indirectamente desde otros elementos. Pero existe confusión en donde plasmarlo.
5.2 Participación	5.2 Hay diversos momentos para fomentar diálogo entre los estudiantes	El formato permite que se aproveche la metodología para fomentar la participación a través del diálogo. Más no de manera explícita
5.3 Independencia	5.3 Trabajo individual	En la descripción de las actividades diarias se puede nombrar el trabajo individual. No sería necesario tener un espacio único.
6.1 Trabajo cooperativo	6. 1 Actividades secuenciales en equipo donde todo el grupo construya un total.	En la descripción de las actividades diarias se puede nombrar el trabajo individual. No sería necesario tener un espacio único
6. 2 Trabajo por proyectos	6. 2 Durante el año se planea mínimo una actividad por proyectos.	Es poco claro lo que solicita al maestro al trabajar con proyectos. La capacitación ya comenzó a impulsarlos y sería con la dimensión 4 de uso significativo

CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA
7.1 Suficiencia y eficiencia	7. 1.1 Uso de recursos didácticos (tecnológicos, materiales o hemerotecas) variado y continuo.	Existe un espacio para especificar el uso de recursos
	7. 1. 2 Se utilizan distintos tipos de recursos que ayudan a ser más significativo el aprendizaje	Existe un espacio para especificar el uso de recursos, además de que se especifican día a día.
7. 2 Creatividad	7. 2. 1 Aprovechamiento de distintos materiales que el colegio ofrece o que traen de casa.	Para la creatividad utilizan los recursos y las actividades del día a día.
CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA
8.1 Aprovechamiento del tiempo	8.1.1 Siempre actividades y no tiempos libres.	No aparece explícito.
8. 2. Optimización del espacio	8.2.1 Utilización de distintas áreas del colegio	Los maestros expresan que favorece el tener clases en distintos espacios, pero no se explicita en el formato.
9. Continuidad	9.1 Existe relación entre los temas.	Hay conciencia en el profesor de hacerlo y se obtiene con el análisis, no es necesario un recuadro especial
	9. 2 Se parte de lo conocido, a lo nuevo	Aunque no aparece en el formato, el programa de la Sep lo intenciona. Lo que hace que los maestros lo cuiden
9. Continuidad	9. 3 Se divide la información de lo sencillo a lo complejo	Se parte de la dimensión 2 y en el día a día.

CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA
10. Diversidad en tipología	10.1 Realizar evaluaciones diagnósticas, sumativas y finales	Se hace según cada maestro. No está claro, ni con la importancia que requiere
	10. 2 Evaluar individual y grupalmente	Se hace según cada maestro. No está claro, ni con la importancia que requiere.
	10.3 Fomentar la autoevaluación y la coevaluación	Se hace según cada maestro. No está claro, ni con la importancia que requiere.

Tabla 10: Síntesis de datos obtenidos de la parte normativa

CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA
1. Adaptación de los estudiantes	1. Intencionarlo al principio del formato.	En general, se percibe que el renglón de uso significativo, responde a la aplicación cotidiana. Sin embargo no existe en el formato un análisis previo de la realidad del estudiante
2. Referirse a las conductas de los estudiantes, enunciarse como hipótesis futuras (lo que logrará el estudiante) y ser observables	2. Presencia y redacción.	Hay poca claridad en donde el docente plasmara lo que logrará hacer el estudiante. En la metodología de dimensiones del aprendizaje se pone en los aprendizajes esperados
3.1 Trabajo con otras materias	3.1 Incluirlo en el formato y sustentarlo	Efectivamente no aparece en el formato de forma explícita como lo trabajarán. En academias tienen trabajos y temas en común y otros eventos
3.2 Trabajo con otros grupos	3.2 Incluirlo en el formato y sustentarlo	No hay un espacio para esto y tampoco está especificado en un documento normativo que deben de interactuar con otros grupos o salones. Sucede generalmente en concursos
Manejar los tres tipos: 4.1 Conceptuales, 4.2 procedimentales 4.3 actitudinales	4. Ponerlos a lo largo del formato y planearlos para tratar así a los objetivos	Aparece en el formato en el cuadro de día donde especifican la actividad y el tipo de conocimiento.
5.1 En grandes grupos (más de 5 integrantes) 5.2 En pequeños grupos (de 4 a 2 integrantes) 5.3 Individuales	5. Existir como mínimo una de forma de trabajo en el bimestre	Está poco claro dónde ponerlo. Efectivamente está incluido parte en la dimensión 1.
CRITERIOS	ELEMENTOS A CUIDARSE EN	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

	LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	RECABADA
6.1 Bibliográficos,	6.1 Ilustrar su clase con más de tres materiales, en lo que hará el alumno y en preparación del maestro.	En el recuadro de bibliografía
6.2 Tecnológicos y	6.2 Aprovechar mínimo un recurso: cañón, grabadora, computadoras, retroproyector...	En el recuadro junto a los materiales creativos
6.3 de otro tipo	6.3 Tener materiales creativos; maquetas, plastilina, cartulinas...	En el recuadro junto con los materiales tecnológicos
7.1 De qué manera se da la definición de cómo se asignarán las calificaciones según el aprendizaje	7.1 De qué manera se da la definición de cómo se asignarán las calificaciones según el aprendizaje	Hay poca claridad de donde poner la calificación y su distribución en porcentajes
8.1 Hacia el ambiente del aula	8.1 Que existan espacios y actividades donde los alumnos se sientan aceptados, cómodos y exista el orden.	Existe el apartado hacia el final del formato con e título explícito para que el maestro detalle los aspectos del grupo
8.2 Hacia las tareas en el aula	8.2 Que se cuide que el alumno tenga claridad y perciba las tareas como algo valioso y que pueden hacer.	Coinciden en que existe el lugar, solo hay que especificar cuál es
9. 1 Construir el modelo/sentido 9.2 Dar forma/organizar 9.3 Interiorizar/ Almacenar	9. Que se les dedique el tiempo y la actividad para según el tipo de contenido el alumno aprenda en las tres fases	Están de acuerdo, según su forma de contestar en que se incluyen en los cuadros diarios donde especifican la actividad, dimensión y fase en la que están.
10. Proceso de razonamiento complejo: comparar, clasificar, abstraer, razonamiento inductivo, deductivo, construcción de fundamente, análisis de errores o de perspectivas	10. Aplicar el aprendizaje con una estrategia mínima que vaya acorde al tema.	Se plasma de dos maneras, al final en el formato y en las actividades diarias.
11. Trabajar sobre: Toma de decisiones, solución de problemas, invención, indagación experimental, investigación o análisis de sistemas	11. Trabajar mínimo uno en cada semestre	Es en el uso significativo, que tiene también que ver con los objetivos ya se enseña para que tenga significado y aplicación e la vida diaria.
12. Intencionar el desarrollo del: Pensamiento crítico, pensamiento creativo o pensamiento autorregulado.	12. Aplicar el aprendizaje a pensar una situación en el bimestre.	Al inicio del programa se pone el hábito que se trabajará, no de forma detallada, se selecciona o indica.

Como se puede apreciar, el análisis permite saber si se incluye o no ese elemento en el formato de programación didáctica y además cómo se cumple.

4.7 Categorización para la sistematización

Una vez analizados los datos de los instrumentos aplicados a los docentes, se procedió informar sobre los resultados encontrados. Para presentarlos se formaron categorías que den la posibilidad de recuperar la información lo más global y completa posible.

Las categorías se presentan a partir de los aspectos y criterios de las tablas, que dieron origen a las preguntas del cuestionario. Se fueron organizando cada uno de estos en seis categorías. En esta parte ya se unieron los aspectos normativos y teóricos. De manera que así quede la información adecuada para proceder a una propuesta operativa para la gestión directiva, los elementos del formato de la programación didáctica y la manera de presentarlo con los docentes.

Las seis categorías surgen de la lógica que se presentó en los primeros capítulos: responder a los requerimientos del segundo y tercer nivel de concreción (los de la Sep y la institución), llevar el proceso de enseñanza- aprendizaje con los requerimientos metodológicos de estas instancias, cuidar los elementos estructurales del tiempo, espacio y materiales, ver la acción del alumno y cuidar el cierre con la evaluación.

Las categorías son las siguientes:

- Requerimientos oficiales e institucionales
- Redacción de metas y objetivos
- Fases y momentos de enseñanza
- Actividad de los alumnos
- Espacios, recursos y tiempos
- Evaluación

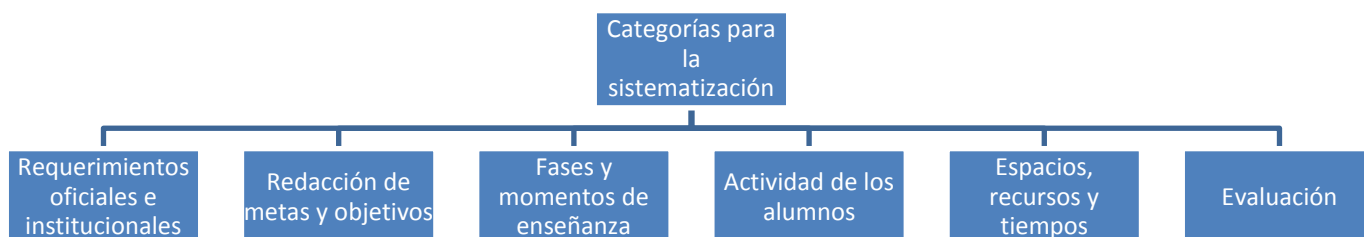


Ilustración 1: Categorías para la sistematización

En la siguiente tabla (tabla 12) se presenta cada una de estas categorías, incluyendo una breve definición de lo que significa la categoría de esta forma, incluyendo los aspectos y criterios que abarca cada categoría.

Tabla 11: Justificación acerca de la categorización

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	ASPECTOS Y CRITERIOS QUE INCLUYE
Requerimientos oficiales e institucionales	<p>Responde a los requisitos de la reforma y del colegio.</p> <p>Garantiza el cumplimiento en este tercer nivel de concreción curricular, del primer y segundo nivel.</p> <p>Es el marco de referencia sobre el cual debe de partir el profesor antes de programar su clase.</p>	<p>Implementar la Reforma de Secundaria en primer grado</p> <p>Potenciar los ejes transversales</p>
Redacción de metas y objetivos	<p>Parte esencial de la programación didáctica. Si estos no están bien redactados no se puede, difícilmente se organizarán las actividades y se podrá llegar a una evaluación del logro del proceso de enseñanza- aprendizaje.</p>	<p>Planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el “qué” (contenidos)</p> <p>Metas: Referirse a las conductas de los estudiantes, enunciarse como hipótesis futuras (lo que logrará el estudiante) y ser observables</p>
Fases y momentos de enseñanza	<p>Premisa básica de las Dimensiones del aprendizaje a tomar en cuenta cuando se quiere enseñar y que en la programación debe de ser explícita. Cuida el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Interdisciplinariedad</p> <p>Organización (lógica de enseñanza y secuencia de actividades)</p> <p>Actitudes y percepciones</p> <p>Adquirir e integrar el conocimiento</p> <p>Extender y refinar el conocimiento</p> <p>Uso significativo del conocimiento</p> <p>Hábitos mentales</p>

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	ASPECTOS Y CRITERIOS QUE INCLUYE
Actividad de los alumnos	Si la actividad de aprendizaje fomenta el desarrollo y las relaciones entre los alumnos, es importante poner la atención hacia el “que harán”.	Impulsar la autonomía de los estudiantes Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento Contextualizarse a la realidad social y de los estudiantes Interacción entre alumnos
Espacios, recursos y tiempos	Elementos que desde la teoría curricular se sustentan que deben a parecer explícitamente en la programación didáctica porque favorecen el proceso de enseñanza- aprendizaje, sobre todo con las características de los adolescentes actuales y los requerimientos de la RS.	Recursos didácticos Uso del tiempo y del espacio Las secuencias indispensables Materiales (Bibliográficos, tecnológicos y de otro tipo)

Así, nos estamos acercando al objetivo de tener definido un formato de programación didáctica adaptado a una institución educativa determinada. En el siguiente capítulo se muestran los resultados por las categorías presentadas, de forma narrativa y cualitativa para tener presente toda la riqueza que estas aportan.

Capítulo V

Resultados del diagnóstico

5.1. Procedimiento para realizar el informe

Con base en la especificación de las categorías para la sistematización en el capítulo anterior, corresponde ahora informar los resultados del proceso de evaluación. Se presenta la información obtenida sistematizada para tomar decisiones que orienten a la propuesta para definir la planeación de la Programación didáctica, forma de hacerse en la secundaria del Instituto de la Vera-Cruz. Es decir; se cierra un círculo, acercándose al final de este trabajo, para preparar las propuestas; pero además desde el punto de vista metodológico se cierra temporalmente la parte de evaluación. Hasta que se tengan que volver a evaluar las aplicaciones de la propuesta.

Para presentar los resultados se tomaron los resultados de las tablas del Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa y del Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la parte de la teoría curricular y pedagógica, donde cada reactivo del instrumento se analizó en conjunto con las opiniones de los informantes. Cabe decir que por el hecho de ser tres informantes se considera mayoría cuando dos de ellos opinan de la misma manera, si se quisiera conocer con detalle la frecuencia y tendencia de las respuestas en los anexos ya mencionados se pueden inferir.

5.2 Categoría: requerimientos oficiales e institucionales

Los resultados reportan que los docentes encuentran espacio en el formato para evidenciar que se toman en cuenta los objetivos marcados por los Planes y Programas de estudios en el recuadro de aprendizajes esperados, por lo que este recuadro favorece intencionar el cumplimiento al cambio del programa oficial de forma general.

Los ejes transversales, valores esenciales del colegio, cuentan en el formato con un espacio determinado, en el cual los maestros indican que sí se utiliza y que si

es de utilidad pero solo para aspectos generales de sus clases, pero que en la vida diaria es difícil trabajar de forma sistemática estos valores entrelazados a los contenidos.

En referencia a los lineamientos que marca la SEP y la Institución, se aprecia que el formato da oportunidad de plasmarlos en el recuadro de Aprendizajes Esperados y en Actividades Diarias pero que es el docente quién debe de hacer el estudio y el análisis de los mismos ya que tampoco es pertinente transcribirlos del documento oficial a la programación.

5.3 Categoría: redacción de metas y objetivos

En el cuestionario hay tres preguntas para estos aspectos, cuando se refiere a metas los tres docentes coinciden en que se plasman en el recuadro del Uso Significativo que dará la alumna al aprendizaje. Pero cuando se habla de redacción de objetivos no coinciden en sus respuestas ya que dos dicen que en este recuadro de Uso Significativo que la alumna dará para el aprendizaje se y otro dice que no se ponen los elementos para una redacción de objetivos completa pero que cuando que describen lo que se hará cada día ahí se incluyen los objetivos.

En el aspecto de la redacción de metas los profesores coinciden que el recuadro del formato lo indica, y utilizan la de Uso Significativo o Aprendizajes esperados aplicando la lógica de una nueva concepción de programación desde las Dimensiones del Aprendizaje de Marzano y Pickering (2005).

Los tres profesores expresan que ven satisfechas la redacción de objetivos. Únicamente, por la disparidad de respuesta en la redacción de objetivos habrá que ahondarse para conocer si falta un recuadro especial o si incluye este junto con otros.

5.4 Categoría: fases y momentos de enseñanza

El contenido actitudinal que presenta Marzano y Pickering (2005), se refuerza en la dimensión 1. Lo expresan así los maestros, por lo que no sería necesario abarcarlos por separados.

La dimensión 2 que es la de la adquisición e integración del conocimiento ya sea declarativo o procesal se trabaja en los cuadros diarios de actividad, simplemente habrá que especificar lo que se espera cubrir con todo el proceso entre la actividad de clase y fuera de ella.

Los profesores reportan que saben cuál es la utilidad de los cuadros para la extensión y refinamiento, el desarrollo de hábitos y del uso significativo (dimensiones 3, 5 y 4 respectivamente). Ya que en el formato hay dos espacios donde se describen como se trabajarán en: recuadros generales de todo el bimestre y en los cuadros de la actividad diaria.

En cuanto a la utilización de las dimensiones 1 y 5 del aprendizaje, ya que estas se reportan como trabajadas a diario, sería interesante, que ya una vez cotejadas que aparecen de manera adecuada en el formato, los maestros al planear puedan hacer un análisis de que es lo que necesita el grupo por lo que esté viviendo y así incidir en una realidad concreta para hacer su acción educativa más efectiva.

5. 5 Categoría: actividad de los alumnos

Los profesores comentan en sus respuestas que el formato de programación permite indicar de qué manera trabajarán los alumnos; si de forma individual o con alguna agrupación. No existe como recuadro específico pero sí al describir la actividad día con día, queda abarcado este aspecto.

La normatividad y la metodología indica que debe de trabajarse en plenaria, grandes grupos, pequeños y en lo individual. Que deben de aprovecharse distintos espacios del colegio, trabajar con otros grupos y desde otras asignaturas. Que debe de haber secuencia, lógica en la clase y aprovechamiento del tiempo. Por las respuestas que dieron, los docentes lo aplican sin necesidad de que utilice un recuadro específico.

5.6 Categoría: espacios, recursos y tiempos

Los profesores responden que no existen recuadros para decir qué espacios del colegio se utilizarán en la clase, existe un recuadro para indicar los recursos, aunque no se especifican ahí mismo los tres tipos: creativos, tecnológicos y

bibliográficos y que tiempo se indica en el mismo documento ya que el formato tiene cuadros para cada día.

Los profesores responden de forma escueta estas preguntas, sin orientar sus ponderaciones a lo adecuado o inadecuado, con lo cual se infiere que no son de gran trascendencia estos aspectos en su programación curricular.

Igual con los espacios no es necesario que el maestro indique en la planeación el lugar exacto del trabajo; probablemente el lo ponga en cuando planea la actividad por día, aunque no es indispensable. No especificarlos en el formato tampoco crearía problemas a la escuela porque cuenta con otros mecanismos para realizar el apartado de aulas.

El aprovechamiento del tiempo y del periodo también es difícil calcularlo de manera exacta, además en el momento de poner en práctica lo planeado, cada grupo responde de distinta manera y si cabe aclarar que planean su clase para darla a los tres grupos que conforman el grado. Por eso es mejor cuidar la secuencia que los tiempos exactos. Existe un recuadro en el actual formato titulado: Recuperación de mi práctica docente, en el cual generalmente el mismo docente anota cómo aprovechó el tiempo.

5.7 Categoría: evaluación

Como resultado de los cuestionarios aplicados los docentes reconocen el recuadro designado para efectos de la evaluación, pero solamente escriben los porcentajes a los que corresponde a cada tarea y reportan que lo hacen bajo el margen que marca la institución; 30% examen de bimestre y 70% trabajo en el bimestre y sobre este ellos deciden la división de porcentajes. En este recuadro no entra la evaluación según sus momentos (diagnóstica, sumativa y final) ni la evaluación según quienes intervienen (el mismo alumno, los compañeros, el maestro u otra persona externa), ni los instrumentos.

Con los resultados obtenidos de la evaluación se puede hacer la propuesta de cuales elementos permanecen en el formato e intencionar con los maestros en el cómo, por qué y cuándo aplicar cada uno de estos. Para plantear las acciones realizar desde la gestión directiva en los procesos curriculares.

Capítulo VI

Propuesta

Una vez trabajados todos los apartados se tienen elementos para hacer una propuesta acorde a la institución de cómo debe de ser la programación didáctica. Esta propuesta se presenta respondiendo las preguntas planteadas para este estudio en el capítulo II, dando las implicaciones para el formato de programación didáctica y dando estrategias generales para la gestión directiva. Estas se hacen con la conciencia de que no todas serán inmediatamente aplicables y que se tienen que planear a corto, mediano y largo plazo.

Como planteamiento general que de la pauta para realizar la propuesta y también de involucrar a los actores involucrados se rescata de Marina (1995) la aseveración que dice que la manera para no dejar de aprender en la escuela desde todos los niveles es buscar siempre el proceso de cambio o de mejora.

La propuesta que se presenta no se puede plantear como una serie de pasos fijos a seguir, sino como acciones de trabajo que desde la gestión y la situación escolar se pueden ir aplicando. Sin Embargo, de manera preliminar se propone llevarla a cabo en año y medio a partir de agosto 2009.

De manera general se propone lo siguiente: continuar con el mismo formato de programación haciendo los cambios esenciales que se sugieren en el apartado 6.1 (ya que no tiene sentido proponer un nuevo formato si apenas se está comenzando a implementar la reforma y la secundaria tiene pendientes de capacitación para sus docentes), solicitar elaboración de plan anual y plan bimestral a entregar antes del inicio de cada periodo y clarificar con detalle entre los profesores cómo se debe de elaborar, ya que muchos de los resultados iban hacia dudas sobre cómo debía de hacerse.

Para lograr lo anterior se sugiere dedicar suficiente tiempo en las reuniones de planeación del año escolar con los docentes para dar a conocer los insumos para la elaboración del programa (Objetivos institucionales, Proyecto del nivel, Elementos de la RS...) y analizar y reflexionar en el colectivo docente sobre el proceso de

elaboración. Segundo: capacitar a los profesores en temas esenciales como la evaluación constructivista, el aprendizaje por competencias y adaptación hacia las necesidades educativas especiales de los estudiantes, después de esto reelaborar el formato de programación didáctica incluyendo estos elementos y continuando con los sea necesario mantener. Y finalmente, sería ideal comenzar a llevar el diseño y seguimiento de la programación didáctica con la propuesta de Santos (1997) de evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Con base en los resultados y las características institucionales se presenta la propuesta organizada en cada una de las categorías que se utilizaron para el análisis de la información.

6. 1 Propuesta para el formato de la programación didáctica

Las alternativas son de acuerdo al formato de Programación didáctica para el ciclo escolar 2006- 2007, son elementos didácticos que tienen su expresión en un formato pero lo esencial es la comprensión didáctica de los elementos y esto nos lleva a considerar las interrelaciones didácticas entre los apartados que lo componen.

Estas alternativas se presentan según el orden de las categorías desde las cuales se presentaron los resultados y se sistematizaron con el objetivo de dar continuidad con la forma de presentar la información.

6.1.1 Categoría: requerimientos oficiales e institucionales

La propuesta toma como punto de partida lo más general a la programación didáctica: el entrelazar la programación didáctica con el Proyecto Educativo de Centro y de Nivel de cada año escolar, el cual incluye el análisis de la evaluación del año escolar anterior con fortalezas y debilidades y los objetivos que se plantean. También se debe de basar en documentos como los Planes y Programas de Estudio de la RS, el Perfil de Egreso de Educación Básica y los distintos programas institucionales (como el programa ambiental y el de atención a la diversidad). De igual manera, debe de situarse en una realidad concreta de la secundaria y su alumnado.

Con esto se cumple con secuencia de los tres niveles de concreción curricular que menciona Díaz (1997) y consisten en el plan de estudios del sistema educativo, el de la institución o la academia de maestros y el que elabora el docente.

Con base en las respuestas de los profesores, es pertinente continuar con el recuadro de Aprendizajes Esperados como espacio en el cual ellos plasman con contenidos del Plan y Programa de Estudios que marca la SEP para la Secundaria, aprovechando la característica de esta de mayor flexibilidad (Secretaría de Educación Pública, 2006) .

En cuanto a los Ejes Transversales que se marcan en el Modelo Educativo de la institución (como aspectos normados sobre los cuales enseñar), que sí tiene un recuadro específico que será necesario trabajarlo con los docentes para que tengan la claridad de cómo entrelazarlo con la enseñanza de sus contenidos y actividades.

En base a este resultado, que es un elemento donde el colegio hace mucho hincapié, pudiera profundizarse en el tema con mejor capacitación los ejes transversales de la institución para una mejor implementación y clarificar cómo deben aplicarse. Estos deben de relacionarse directamente con el contenido y las actividades del bimestre, no deben de quedar enunciados solamente como un valor.

De manera concreta, para abordar la propuesta de esta categoría se sugiere que en las reuniones de planeación del año escolar se trabajen estos temas con los docentes para que se especifiquen de manera concreta en la programación didáctica, se reflexionen y asimilen y se planeen adecuadamente en los espacios del formato

6.1.2 Categoría: redacción de metas y objetivos

Según los resultados del cuestionario, la redacción de metas se cumple con el recuadro de Uso Significativo que la alumna dará al aprendizaje. En la teoría curricular se mencionan como metas u objetivos, lo que hoy en el constructivismo son aprendizajes esperados. Con esta información se cumplen satisfactoriamente dos elementos que se buscaban. En el aspecto normativo de metas al referirse a las conductas de los estudiantes, enunciarse como hipótesis futuras (lo que logrará el estudiante) y ser observables (SEP, 2006), y el teórico de la Dimensión 4 Uso

Significativo del Conocimiento de Marzano y Pickering (2005) para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje completo que garantiza que el alumno aprenderá los contenidos, los aplicará y los asimilará con actitudes, valores y habilidades concretos.

También se toca un elemento medular del constructivismo, la noción del aprendizaje significativo de Ausubel visto como (Antúnez et al., 2003) la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que se ha de aprender y aquello que se encuentra en la estructura cognitiva del sujeto.

Referente a la redacción de objetivos, cuyas respuestas no son similares entre los docentes, se considera que no tienen los mismos elementos pedagógicos para conceptualizarlos. Sin embargo, al estar trabajando la institución desde el constructivismo específicamente ya que los recuadros de Aprendizajes Esperados y Uso significativo que la alumna dará al aprendizaje lo responden y el añadirlos en un formato de programación didáctica sería excederse ya que uno de los planteamientos del problema es buscar los elementos pertinentes por lo que con los dos recuadros que se expresaron se responde a los objetivos que se persigue con la enseñanza.

Lo que si se deberá cuidar es que la selección de contenidos vaya acorde a lo que se reflexionó desde el colectivo docente, a la lógica de los contenidos, a las características de los alumnos y la sociedad en la que están inmersos y a la metodología que se utilizará (Díaz, 2002). Y que la redacción de estos sean concretos, evaluables y comprensibles como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en el aula. Esto se fomenta, como en la categoría anterior, con reuniones de formación y reflexión de docentes y posteriormente con trabajo por academias o colegiado que vaya recuperando la práctica

6.1.3 Categoría: fases y momentos de enseñanza

El hablar de fases y momentos de enseñanza hace relación a un orden de proceder en la acción educativa donde se proponen las actividades a realizar para que el alumno aprenda con significatividad lógica del contenido, la significatividad

psicológica del contenido, la actividad mental del alumno, la actitud favorable del alumno para llegar a la memorización comprensiva (Díaz, 2002).

Para lograr garantizar las distintas fases y momentos de enseñanza; se propone primero, solicitar al docente programar su asignatura bimestralmente (con lo que se responde a la pregunta planteada en el problema sobre los momentos y tipos de programación), segundo, continuar utilizando los recuadros para las actividades diarias donde explicitan la actividad y la relación de esta con la Dimensión y la fase en que esta se encuentra (Marzano y Pickering, 2005). Esta categoría de fases y momentos de enseñanza, es lo que de manera primordial de una u otra forma se solicitan plasmar para contribuir a un aprendizaje significativo.

En esta propuesta es básico el trabajo en reunión con docentes para explicar con detenimiento que se espera en los recuadros; ser preciso en cómo se espera que utilicen el cuadro del calendario donde se especifica cómo se trabajará en la clase y el cruce de estos con los cuadros donde se habla en particular de cada dimensión. Cuidarlo con empeño porque es la parte esencial del programa. Para ser más preciso se plantea la propuesta de cómo y dónde se debe de plasmar en cada dimensión:

- a) Dimensión I: actitudes y percepciones. Se pueden mencionar en el recuadro de Actividades Diarias sobre todo cuando se inicia un ciclo escolar o se detecta necesidad en el grupo de trabajar las actitudes y percepciones frente al grupo y la tarea.
- b) Dimensión II: Adquirir e integrar el conocimiento. Esta dimensión se debe de trabajar completa en sus tres momentos (construir sentido, organizar y almacenar) según el tipo de contenido (procesal o declarativo), en las Actividades Diarias.
- c) Dimensión III: Extender y refinar el conocimiento. Si el tiempo del periodo lo amerita se debe de tener una o dos sesiones cada bimestre programadas para lograr el propósito de esta dimensión ya que es cuando se profundiza en el conocimiento, se organiza y se compara en relación con otros temas; por lo tanto se incluye en el recuadro de Actividades Diarias. Pero también sería sumamente

fructífero incluir un espacio específico con el nombre de Actividades de Extender y Refinar al final del formato para que el docente intencione con claridad cómo se van a llevar a cabo. De esta manera el conocimiento que el alumno va adquiriendo cumple con la finalidad de organizarlo con respecto a otros y favorece la asimilación.

- d) Dimensión IV: Uso significativo del Conocimiento. Se plasma de dos formas: primero en el recuadro de inicio que lleva este nombre ya que el docente debe de redactar las metas en cuanto a lo que el alumno será capaz de hacer para demostrar que adquirió el conocimiento y segundo en los recuadros de Actividades Diarias donde se desglosan los pasos que el alumno debe realizar para llegar a la aplicación del conocimiento en sus distintas modalidades (trabajo por proyectos, solución de casos, solución de problemas, entre otros). Existen materias cuya carga horaria es baja por lo que no logran una actividad de estas durante el bimestre tales como música, teatro, dibujo, para ellas se les solicitará que en el plazo de un semestre plasmen esta dimensión y paulatinamente se irá motivando a que el profesor fomente lo más posible esta dimensión ya que va acorde con la propuesta de la RS.
- e) Dimensión V: Hábitos mentales. Es la dimensión más profunda de alcanzar, pero por lo mismo la que más desarrolla la capacidad del alumno. Debe de trabajarse de forma permanente durante el bimestre; por lo que pudiera ser que se convirtiera en un Aprendizaje Esperado (el cual se le designará un recuadro específico) y en recuadro de Actividades Diarias se especificarán los pasos para ayudar al estudiante adquirir el hábito mental sobre el que se quiera trabajar. Al igual que en la Dimensión III se sugiere que al final del formato cuente con un recuadro específico para guiar al docente a contemplar detalladamente este aspecto ya que su trascendencia reside en formación de hábitos de pensamiento y que con el

desarrollo de estos el alumno estará en posibilidad de aprender por sí solo y gestionar su conocimiento.

6.1.4 Categoría: actividad de los alumnos

En el informe de resultados se enunció que es uno de los requerimientos de las normas oficiales y de la teoría pedagógica además de que también es una necesidad social trabajar en distintas agrupaciones para desarrollar habilidades de organización, planeación, comunicación, trabajo en equipo o trabajo colaborativo. Sin embargo las respuestas de los docentes refieren que ellos indican cuál será la actividad de los alumnos al especificar la fase y momento de enseñanza y al utilizar el recuadro destinado para la Actividad Diaria. Por lo anterior, se propone seguir cuidando que las actividades sean atractivas, acorde a su edad, con base en sus intereses y que representen un reto para el alumnado de manera que adquieran aprendizajes significativos, dando periódicamente espacio a los docentes para la investigación, tomar cursos y enriquecer su bagaje de estrategias didácticas ya que es un elemento medular sobre esta nueva propuesta que hace la RS.

Sin olvidar que las actividades son propósitos de acción con objeto de generar situaciones de aprendizaje, en los que se describen lo que han de hacer los protagonistas del proceso –profesorado y alumnado- y los medios y recursos que han de utilizar; por otra parte, deberían poner en funcionamiento las capacidades de acción y de reflexión de los que aprenden, la generalización y aplicación de lo aprendido y la expresión de lo explorado, observado, experimentado, indagado y aprendido mediante distintos lenguajes.(Del Carmen et al., 2005)

Una alternativa a largo plazo es aprovechar que existen también elementos como el trabajo con otros grupos, otras materias y actividades de la dimensión cuatro o cinco que no aplican en todas las asignaturas pero que sucede en unas y pudieran tomarse en cuenta para el formato de manera que quede con mayor riqueza.

En otro momento, más adelante, se sugiere que el nivel integre dos aspectos importantes de la RS: el trabajo por competencias y la atención a la diversidad.

6.1.5 Categoría: espacios, recursos y tiempos

En cuanto al uso de espacios no es necesario indicarlo en el formato porque se convertiría en una planeación muy exhaustiva y este punto no es indispensable. En el uso del tiempo, sería bueno expresar al colectivo docente que se espera en cuanto al uso de momentos y aprovechamiento del periodo y saber aprovechar los vacíos de actividad que surjan por ejemplo después de entregar un examen o acabar una clase antes de tiempo para recapitular lo aprendido; también proponer estrategias para como calcular tiempos de trabajo en un periodo y que estos cumplan con un proceso completo de aprendizaje. En el aprovechamiento de recursos aclarar la diversidad de recursos (tecnológicos, bibliográficos y creativos) que pueden aprovechar y cómo estos apoyan el aprendizaje significativo.

6.1.6 Categoría: evaluación

Esta categoría es la que supone mayor reto a la gestión directiva por los resultados comentados en el capítulo anterior. Se necesita dar a los docentes elementos teóricos y metodológicos, junto con un cambio de actitud para pasar de la concepción de la evaluación tradicional a la evaluación constructivista.

La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se "aprende", nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para los alumnos, profesores, padres o directivos). No se enseña para "aprobar". Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. (Casanova, 1999, p. 3).

Se propone que la evaluación aparezca en el formato ya que da información para tomar decisiones en la misma planificación y la aplicación de la programación didáctica.

En el formato de programación didáctica no se solicita en ningún recuadro alguna explicación de cómo buscar una evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje. Esta deberá ser una modificación inmediata al formato, ya que la

evaluación es un ámbito muy amplio sobre el cual se debe hacer una reflexión y diseño para integrarla en el trabajo docente y luego a la planeación didáctica.

Como se mencionó en el capítulo anterior se debe capacitar a los docentes sobre esta nueva concepción de la evaluación, sus momentos, sus tipos y sobre los agentes que intervienen. También se debe de apoyar en el Acuerdo 384 (Secretaría de Educación Pública, 2006) el cual indica que la evaluación debe ser continua, sustentada en el acopio permanente de información, permite describir los logros, las dificultades y las alternativas de solución para cada alumno, pero también sirve para cumplir, de manera más objetiva, la norma que consiste en asignar una calificación numérica en ciertos momentos del año escolar.

Posteriormente, invitar a los profesores a sensibilizar a las alumnas, que con este cambio de significado de la evaluación con la concepción constructivista.

Una vez establecido esto en la comunidad, se debe de trabajar en el formato de programación bimestral con varias novedades:

- Especificar las actividades de evaluación, con sus participantes y su tipología el día en que corresponda en el recuadro de actividades diarias.
- Añadir, después de someter al consenso de los docentes los recuadros necesarios para que se plasme, en la programación anual y bimestral la evaluación como un elemento permanente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esto se propone para que el recuadro propio de la evaluación, se continúen poniendo los porcentajes pero con las premisas de que cada bimestre deben de ser distintos y orientados a las actividades de aprendizaje que se tendrán y no de control. Incluir la evaluación según sus momentos, participantes e instrumentos en los recuadros de Actividades Diarias, y contener de forma explícita la revisión de exámenes que realiza la dirección en el acompañamiento de la programación didáctica.

A largo plazo el reto de la evaluación es apoyarse en el proceso individual de cada alumno en donde se detecte cual es el nivel de adquisición del aprendizaje, los

retos a superar y la zona de desarrollo que cada uno tiene. Y así se será congruente con el planteamiento constructivista de alcanzar la formación integral.

6.2 Estrategias generales desde la Gestión Directiva

Con el análisis de las respuestas y la elaboración de la propuesta surgen algunas reflexiones para la gestión que se considero pertinente incluir.

La dirección es la encargada de solicitar, dar seguimiento y retroalimentar la planeación didáctica, por eso para que la propuesta que se ha presentado se logre es indispensable lo siguiente:

1. Conocer el estado de la programación didáctica de cada docente. Y plantear los mejores momentos para que los docentes realicen y entreguen a dirección la programación didáctica y los tipos de programas que se sugieren
2. Retroalimentar los programas por individual y por escrito. Se sugiere utilizar alguna clase de rúbrica o matriz. Al cerrar cada semestre intencionar una entrevista de cada docente con la dirección para que teniendo esta, los exámenes bimestrales y el portafolio docente como insumos se retroalimente al maestro invitando a la autoevaluación y la recuperación de la práctica. Conforme pasen los periodos ir haciendo un archivo de cada docente sobre como va desarrollando su programación didáctica.
3. Planear las reuniones de docentes con: capacitación en los temas pendientes. Materializar los elementos principales del proyecto educativo escolar, el plan de la academia y buscar llegar a abonar el logro de los ejes transversales y el perfil de egreso de la alumna de secundaria con distintas actividades de conocimiento y asimilación
4. Intencionar el trabajo en academias donde se comparta, reflexione y recupere el proceso logrado en las alumnas. Prever la continuidad con los distintos niveles educativos, conociendo los planes y programas de estudio de primaria y los de preparatoria en cada una de sus asignaturas para que

se articulen y tengan lógica tanto la secuenciación como la articulación de contenidos.

5. Dar seguimiento al proceso formativo durante la aplicación del programa e intencionar la reflexión en el maestro. Se pueden utilizar otras estrategias como la observación, el portafolio docente o entrevistas de triple banda.
6. Fomentar espacios con el colectivo docente para comentar, evaluar y rediseñar el formato de programación para que dé respuesta a las necesidades del alumnado y las solicitudes de las instancias oficiales y del colegio.

Y las actitudes que favorecerán el logro de una buena programación didáctica serán: apertura al diálogo, cercanía con los docentes, trabajo en equipo y respeto hacia el trabajo del docente.

La gestión también debe de motivar y demostrar a utilizar esta estrategia en el docente como una guía de su labor diaria, ya que el programa se plantea bimestre con bimestre y puede servir a manera de orientación para el trabajo de las Actividades Diarias, con la posibilidad de ser flexible, observar los resultados y adecuarlos en caso de ser necesario con un grupo. Cuidando que sea un currículum abierto por los beneficios que se observaba anteriormente (Antúnez et al., 2003)

Como se planteó en el capítulo III hay que invitar al docente a programar con plena conciencia de la importancia del acto y del abanico de posibilidades que esto genera. Lo que se está sugiriendo es que se defina un marco general, para acercarse a la propuesta de Antúnez et al. (2003) sobre un currículum abierto y al desarrollo curricular (Díaz, 2002) ya que la programación curricular no se verá como un trámite burocrático sino como una oportunidad flexible y adaptable de planear sus clases partiendo de observaciones, reflexiones e intenciones precisas sobre qué, cómo, cuándo y con qué se quiere enseñar.

6.3. Acciones que contribuyeron a la aplicación de la propuesta

A la par que se realizó este estudio hubo oportunidad de realizar algunas acciones a partir de junio del 2007. Que se considera que aportan y son congruentes con lo que se pretende aplicar en la propuesta. Algunas de estas fueron:

- Durante la entrevista de cierre del año escolar se ponderó en el análisis del desarrollo de la programación didáctica, analizando como aplicaron cada elemento del formato en la practica, con lo cual se llegó a dialogar sobre lo trascendente que puede ser este elemento de su acción educativa de cada maestro cruzándola con las evidencias de su portafolio docente
- En reuniones con maestros se hicieron muestreos de portafolios haciendo relación a cómo su programación les ayudó a lograrlo.
- Se elaboró y presentó un breve documento del nivel para dar a los maestros una síntesis que situé la importancia de la programación didáctica, los tiempos de entrega de programaciones, los tipos de programaciones según su temporalidad (anual, bimestral y diaria) y los elementos que lleva cada una de estas, indicando que debe de ponerse en cada uno, de manera que quede ya a nivel oficial.
- Se dedicaron sesiones de la juntas de profesores para articular desde los insumos del proyecto educativo del ciclo escolar (algunos como objetivo institucional, líneas estratégicas, objetivo del nivel, actividades por academia, experiencias de los docentes que aplicaron la RS) los elementos a tomar en cuenta para elaborar su Proyecto.
- Se explicó detalladamente el formato de programación y se intencionó la elaboración de diagnósticos para adaptarse a las características de sus estudiantes.
- Se capacitó en el tema de la evaluación constructivista.

Con estas acciones los profesores de secundaria mejoraron su manera de programar pero sobre todo tienen más conocimiento de lo que esto es y significa.

La programación didáctica por sí misma no garantizará que el proceso de enseñanza- aprendizaje se dé significativamente en las alumnas, pero con el debido acompañamiento, la motivación para la elaboración de la programación desde un análisis y reflexión exhaustivos y con el fomento del uso de este momento didáctico en los profesores, si puede ser un elemento que apunte o favorezca a la consecución de este objetivo educativo.

La propuesta aquí presentada es un acercamiento general para lo que debiera de cubrir una programación didáctica, pero de ninguna manera es una guía absoluta para aplicarse en el centro educativo en mención o en ningún otro; porque se debe de involucrar, en la manera posible, al equipo de docentes en la elaboración del formato y el directivo tiene la tarea de sensibilizar sobre esta estrategia didáctica de planeación como un elemento a través del cual puede favorecerse el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para cerrar el apartado se recuerdan las utilidades de la programación didáctica de sistematizar el proceso de enseñanza- aprendizaje y por ende buscar que este se de de mejor manera, además de dar seguridad al docente, eliminar programas sin secuencia, optimizar el tiempo y el esfuerzo, sistematizar, ordenar y concluir proyectos interdisciplinarios y adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y sociales donde está inserta la escuela. Y que en los alumnos favorecerá la formación de estructuras intelectuales sólidas, contribuirá a su desarrollo social e intelectual y a ser mejores estudiantes. (Antúñez et al., 2003)

Conclusiones

La programación didáctica en su tercer nivel de concreción, que es el realizado los docentes no es algo acabado ni mucho menos estático, siempre estará en continuo movimiento de reflexión sobre cómo enseñar, cómo adaptarse a los requerimientos de la sociedad, a cada generación de alumnos, cómo aplicar las nuevas tecnologías, etc.

El llegar a concluir este documento es también dejar una puerta abierta, ya que además de puntualizar los logros y dificultades del mismo, se sientan las posibilidades sobre la gestión directiva en el marco de la programación didáctica.

A manera de recuperación del proceso efectuado, se obtuvo una mayor conciencia sobre los aspectos que intervienen para determinar la programación didáctica y queda la posibilidad abierta de cómo darle seguimiento, acompañarla y aprovecharla para la recuperación de la práctica.

Específicamente en el tema que se investigó, se puede decir que la forma de programación durante los últimos años de la secundaria en la cual se realizó la evaluación, iba en un camino de búsqueda de los elementos necesarios para realizar las programaciones; sin embargo, había cuestiones que necesitaban fundamentarse y analizarse de manera que se pudieran vislumbrar las formas y tiempos para hacerla mejor, con mayor sentido y rescatando el objetivo de la programación didáctica.

Cada apartado del estudio fue aportando datos y aprendizajes que permitieron construir la evaluación y el desarrollo de la propuesta para la programación didáctica de la secundaria del Instituto de la Vera-Cruz en torno a la Reforma de Educación Secundaria.

Al iniciar el estudio, se hizo un recorrido sobre la historia de la institución, donde se rescata el único documento publicado que ha recopilado los pasos del colegio para llegar a su posición actual. Aportó así una reflexión sobre cómo ha ido desarrollándose el colegio en la línea pedagógica, con la posibilidad de reconocer los esfuerzos o iniciativas que se han efectuado por fortalecer el trabajo académico en

esta institución. También se sitúa en la ideología del colegio y en su organización, aspectos esenciales ya que son los distintivos de la institución y aportaron un marco de referencia sobre lo que se espera de la programación didáctica.

En la problematización, Capítulo II, se realizó la descripción sobre cómo fue la programación didáctica en los últimos años con lo que se conoció la evolución de esta y permitió identificar las fortalezas o debilidades que de alguna manera se reflejan en la planeación. Esta parte es significativa porque ayuda a definir el problema del estudio en el: qué se evalúa y para qué se evalúa, y ya en el capítulo VI, el de las propuestas, se responden ambas preguntas aplicadas a las propuestas para el formato de la programación didáctica y a las estrategias para la gestión. Considerándose una evidencia de logro del trabajo ya que se rescata y cierra el proceso de esta evaluación con estos dos elementos.

En el capítulo de los fundamentos teóricos presenta la contextualización de la didáctica y el currículum desde su historia hasta los teóricos más actuales del tema, con cuyas propuestas brindaron la posibilidad de identificar la importancia de la programación didáctica, en el momento actual con el Constructivismo y los cambios en la concepción de la educación. En el mismo capítulo se presentó la estrategia de Dimensiones del Aprendizaje y un extracto de los elementos de la RS como marco de referencia de lo que se espera que sea la educación secundaria. Con las limitaciones de capacitación del personal que cuenta la institución para abordarla de manera completa y con la consigna de que es el primer año escolar en que se aplica la misma; por lo tanto el primer intento, que con el paso del tiempo puede irse haciendo cada vez mejor.

El capítulo del Diagnóstico fue significativo ya que se aplicó la metodología propuesta en el capítulo III, con el diseño del instrumento de evaluación a manera de matriz de contraste para dar la posibilidad al docente de expresarse de forma más completa. De este capítulo se rescata la secuencia seguida para llegar a la elaboración del instrumento. Se considera que su mayor aporte es para la secundaria sobre la cual se aplicó ya que se obtuvo un instrumento para conocer la situación de la programación didáctica con respecto a elementos ideales extraídos de la normatividad y las propuestas teóricas. Así se abre una nueva etapa sobre cómo

llegar a definir procesos tan esenciales en una institución como lo es la programación, dando por terminada la etapa de hacerlo por intuición o como el directivo disponga.

En el mismo capítulo IV, la sistematización, continua con la secuencia que se marcó en el apartado anterior porque se aplicaron las pruebas, se vaciaron los resultados de cada docente, se presenta la síntesis de las respuestas y se presentan las categorías, siendo esta parte significativa porque marca las seis áreas a través de las cuales se informa y realizar la propuesta.

El informe de resultados se realizó con las categorías rescatando de las respuestas de los profesores que están sistematizadas de forma completa en el apartado de anexos.

En la propuesta, como último apartado, se dan las opciones sobre las cuales elaborar el formato de programación didáctica, pero lo que más destaca es que abrió la reflexión sobre la perspectiva de la gestión directiva para los procesos de programación. Esto es, que aunque se llega a la propuesta, ésta no está acabada ni es un finiquito, sino todo lo contrario es un conjunto de planteamientos o sugerencias para trabajarse con el colectivo docente y contiene una serie de temas o actividades de seguimiento docente sobre las cuales continuar. Es decir; el tema de la programación didáctica se pudo resolver para el caso planteado en particular, pero abre una serie de acciones pedagógicas para buscar integrar otros elementos, otros actores y otros procesos.

El trabajo planteó un tema muy amplio, por lo que es imposible abordar todos sus aspectos en totalidad. Las limitaciones que contiene es que no se abordó el tema de desarrollo de competencias, que es un elemento medular de la RS, que no se pudo trabajar el proceso de manera más abierta y flexible con los profesores y que es difícil equilibrar el ámbito oficial con el particular en la programación didáctica.

Uno de los aciertos que surgen de este trabajo, ya aplicado con los docentes, fue sustentar la importancia de la programación didáctica y dar a conocer los presupuestos básicos de la teoría curricular así como sus niveles de concreción, para que los docentes organicen su enseñanza de manera que esté en constante diálogo con ellos mismos y abran la posibilidad para que esto sea un insumo para el

desarrollo de los cursos en los alumnos y la reflexión de la práctica. También el descubrir que cuando en el colegiado se conocen y comparten temas como el de la teoría curricular y los lineamientos de los planes y programas de estudio, dan sentido al profesor y abren su visión sobre este tema. Otro acierto es plantear la propuesta de trabajar la programación didáctica en colegiado dentro de las academias y de tener un seguimiento a manera de retroalimentación desde dirección ya que la trascendencia de la idea del currículum radica en cuando un profesor la comprende actuará tomando en cuenta que contribuye al desarrollo global del alumno para una sociedad (Zabalza, 2000).

El trabajo aportó elementos que sustentan como adecuado para este momento continuar el formato de programación actual pero, según los elementos de la reforma que no se han aplicado, se da la pauta sobre la formación a docentes y aspectos a tomar en cuenta para los siguientes ciclos escolares para la reelaboración del formato.

Los hallazgos aplicados al director como gestor son: que la gestión directiva continúa siendo el asunto clave para el desarrollo de la programación didáctica al poner en práctica el diálogo como elemento de la gestión, llevar reuniones, administrar, procesar la información e innovar para una educación de calidad. Una propuesta es que en la organización de las funciones directivas, el directivo debe de destinar un tiempo importante para el acompañamiento y seguimiento de los procesos curriculares.

Los temas de gestión directiva junto con el aspecto curricular que se abren como posibilidades futuras de investigaciones o evaluaciones para la mejora continua a partir de este trabajo son: ¿cómo incluir en la programación didáctica el aprendizaje y la evaluación por competencias?, ¿cómo aprovechar esta mismas para establecer relaciones con resultados de aprendizaje, calidad y enseñanza, como evaluarla y retroalimentarla? y finalmente, ¿cómo, con quiénes y en qué momentos utilizarla como un insumo unido al portafolio docente para la recuperación de la práctica?.

Recuperando el proceso llevado, se concluye con las siguientes afirmaciones: Existe gran cantidad de contenido teórico actualizado que sustenta la programación

didáctica desde el paradigma constructivista. Hay una gran variedad de formas de evaluar los procesos curriculares para llegar a los resultados del planteamiento hecho en este trabajo y que en futuras ocasiones el docente puede ser involucrado paulatinamente en procesos de reflexión sobre la enseñanza a través de la propuesta de Santos (1995) del diálogo para la comprensión y mejora.

En todo lo que se va concluyendo, es pertinente e recordar el planteamiento de Díaz (1997) en el que sustenta que en la educación de hoy no es suficiente con innovar quitando o añadiendo elementos del currículum, sino replantear desde el colectivo docente el objetivo y razón de los programas de estudio de acuerdo a las características de la población y la necesidad de dar una educación de calidad, porque es clave desde la acción directiva.

Para terminar se quiere decir que esta investigación es de gran utilidad para el Instituto de la Vera- Cruz porque puede funcionar como proyecto piloto para que se den las bases institucionales sobre cómo y con qué elementos debe elaborarse la programación didáctica. Aplicando la propuesta de Santos (2000) sobre que la escuela es una institución que aprende; hoy el Instituto de la Vera-Cruz, se encuentra logrando y adentrándose en esta gran posibilidad.

Es satisfactorio haber ahondado en un tema, que aunque es conocido y pudiera contemplarse como trillado, aporta elementos esenciales para que el Modelo educativo de una institución se lleve a cabo ya que en la programación didáctica se incluye la intención de la enseñanza, el entrelazado con los ejes transversales, garantizar el cumplimiento de lo establecido en la RS y la aplicación adecuada de la metodología constructivista.

Referencias

- Angulo, J.F. y Blanco, N. (2000). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. España, Ediciones Aljibe.
- Antúñez, S. C. Luis M. del. Ibernón, F. Parcerisa, A. Zabala, A. (2003). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona España. Ediciones CEAC.
- Casanova, M. A. (1999) “*Evaluación: concepto, tipología y objetivos*” en *Manual de evaluación educativa*. (5ª ed). Madrid, España. Muralla S. A.
- Colom, A. J., Bernabeu, J. L. Domínguez, E. Sarramona, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. España. Ariel Educación.
- Congreso de la Unión. (1993). *Ley General De Educación*. México: Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993
- Del Carmen, L., Carvajal, F., Codina, M., Flanquer, T., Gallego, J. L., Giné, N.,; Machado, A., y otros; (2004), *La planificación didáctica, claves para la innovación educativa*. Barcelona, España. Editorial Laboratorio Educativo / Graó.
- Díaz, A. (1997). *Didáctica y Currículum*. México. Paidós Educador.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: un enfoque Constructivista*. España. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1995). *Las instituciones educativas Cara y Ceca, elementos para su gestión*. Argentina. Ed. Troquel.
- Hernández de Martínez, L. y Orendain de Toussaint, E. (coordinadoras). (2000). *El caminar del Vera- Cruz*. Guadalajara, México: Producción Ediciones de la Noche
- Instituto de la Vera-Cruz, (sf), carpetas con los programas del Archivo muerto de la Secundaria del Instituto

- Instituto de la Vera-Cruz, Secundaria, (2006) *Proyecto Educativo Escolar*, documento no publicado.
- Instituto de la Vera-Cruz. (2004) *Manual de Procedimientos para el personal de secundaria*, documento no publicado.
- Kemmis, S. (1998) *El Currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. España. Morata
- Marzano Robert (1992). *Dimensiones del aprendizaje*, Jalisco, México. ITESO
- Marzano, R. J. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje*. México: ITESO
- Ortiz M. G. (2002). *Evaluación del diseño de materiales educativos a distancia. Una experiencia para el aprendizaje independiente*. Jalisco, México. Universidad de Guadalajara.
- Ortiz, M. G. (2003) *Un procedimiento para la delimitación de indicadores de calidad* Universidad de Guadalajara.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (Cap. II. 2da. Edición). Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Santos, M. A. (2000) “*Currículum para la escuela que aprende*”. En *La escuela que aprende*. Madrid, España. Colección Pedagogía: Razones y propuestas educativas. Ediciones Morata.
- Sarramona, J. (1997). *Fundamentos de educación*. Barcelona España. CEAC.
- Secretaría de Educación Pública. (2006) *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*; México: Diario Oficial Viernes 26 mayo 2006, 24 Primera Sección.
- Short, K. (1999) *El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículum*; España. Gedisa
- Taba, H. (1974) *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Argentina. Ediciones Troquel.
- Zabalza, M. A. (2000) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España. Narcea Ediciones.

Índice de tablas

Tabla 1: Cuadro resumen de los programas desde 1998 ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 2: Matriz de análisis del objeto a evaluar . ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 3: Ideal vs Real de Normatividad ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 4: Lo ideal vs. real de la programación didáctica ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 5: Plan bimestral ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 6: Aspectos, criterios e indicadores normativos para el diseño de instrumentos de evaluación ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 7: Aspectos, criterios e indicadores teóricos para el diseño de instrumentos de evaluación ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 8: Ejemplo de concentrado de cuestionario ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 9: Análisis de respuestas con respecto a los criterios ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 10: Síntesis de datos obtenidos de la teoría curricular y pedagógica ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 11: Síntesis de datos obtenidos de la parte normativa ¡Error! Marcador no definido.

Tabla 12: Justificación acerca de la categorización ¡Error! Marcador no definido.

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Organigrama oficial de Secundaria ¡Error! Marcador no definido.

Ilustración 2: Categorías para la sistematización ¡Error! Marcador no definido.

ANEXOS

- Anexo 1: Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la normativa oficial a la programación didáctica
- Anexo 2: Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la teoría curricular y pedagógica a la programación didáctica
- Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa
- Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la parte de la teoría curricular y pedagógica

INSTITUTO DE LA VERA- CRUZ
SECUNDARIA



Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la normativa oficial a la programación didáctica

Objetivo: Conocer de que manera el formato de programa contiene los elementos justos y necesarios que ayudan al maestro diseñar sus clases

Nombre de quién contesta:

Asignatura que imparte:

Fecha y hora:

Instrucciones:

- Necesitas tu programa contigo. Lo puedes utilizar para contestar las preguntas
- En la tabla, encontrarás del lado izquierdo un listado de elementos a cuidarse en la programación didáctica. Según se te pida el caso de la columna contesta para cada elemento.

ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL PUNTO	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.
1. 1 ¿De qué manera se da el cumplimiento con los objetivos y los temas oficiales ¹ ?		
1. 2 El formato ha favorecido para la modificación de las clases de acuerdo programa del 93 al acuerdo 384		
2. 1 ¿Existe la posibilidad de cuidar en todo momento dimensión 1 y 5?		
2. 2 ¿Cómo se completar el proceso que propone dimensión 2?		
2. 3 ¿El tema y tiempo lo permite trabajar la dimensión 3 y 4?		
3. 1 ¿Se pueden integrar en las clases de los valores con actividades concretas?		

¹ Los números de cada pregunta corresponden a la numeración de los indicadores de las tablas que dan origen al cuestionario.

Anexo 1 Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la normativa oficial a la programación didáctica

ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL PUNTO	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.
3. 2 ¿De qué manera se programan actividades de reflexión y compromiso?		
4. 1 ¿Es posible redactar los objetivos indicando el tema, el actor, actividad y tiempo?		
4. 2 ¿Las actividades de cada día coinciden con los objetivos?		
5. 1 ¿Se programan una o varias actividades donde den su juicio sobre qué harían y por qué lo harían?		
5. 2 ¿Hay posibilidad de incluir diversos momentos para fomentar diálogo entre los estudiantes?		
5. 3 ¿El formato permite intencionar el trabajo individual de los alumnos?		
6. 1 ¿El formato permite intencionar actividades secuenciales en equipo donde todo el grupo construya un total?		
6. 2 ¿Durante el año se planea mínimo una actividad por proyectos?		
7. 1.1 ¿Se plasman el uso de recursos didácticos (tecnológicos, materiales o hemerotecas) variado y continuo?		
7. 1. 2 ¿Se utilizan distintos tipos de recursos que ayudan a ser más significativo el aprendizaje?		
7. 2. 1 ¿Se fomenta el aprovechamiento de distintos materiales que el colegio ofrece o que traen de casa?		
8.1.1 ¿De qué manera el formato ayuda a tener siempre hay actividades y no tiempos libres?		
8.2.1 ¿De qué manera el formato ayuda a tener la utilización de distintas áreas del colegio?		
9.1 ¿El formato permite relación entre los temas?		
9. 2 ¿Se parte de lo conocido, a lo nuevo en la materia?		
9. 3 ¿Se divide la información de lo sencillo a lo complejo?		

Anexo 1 Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos
que aporta la normativa oficial a la programación didáctica

ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL PUNTO	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.
10.1 ¿De qué manera el formato ayuda a realizar evaluaciones diagnósticas, sumativas y finales?		
10. 2 ¿De qué manera el formato favorece el evaluar individual y grupalmente?		
10.3 ¿De qué manera el formato fomenta la realización de autoevaluaciones y las coevaluaciones?		

**INSTITUTO DE LA VERA- CRUZ
SECUNDARIA**



Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la teoría curricular y pedagógica a la programación didáctica

Objetivo: Conocer de que manera el formato de programa contiene los elementos justos y necesarios que ayudan al maestro diseñar sus clases

Nombre de quién contesta:

Asignatura que imparte:

Fecha y hora:

Instrucciones:

- Necesitas tu programa contigo. Lo puedes utilizar para contestar las preguntas
- En la tabla, encontrarás del lado izquierdo un listado de elementos a cuidarse en la programación didáctica. Según se te pida el caso de la columna contesta para cada elemento.

ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL PUNTO	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.
1. ¿Cómo Contextualizarse a la realidad social y de los estudiantes: Adaptación		
2. ¿La redacción de metas: Referirse a las conductas de los estudiantes, enunciarse como hipótesis futuras (lo que logrará el estudiante) y ser observables, es posible?		
3.1 ¿Cómo se plantea el trabajo con otras materias?		
3.2 ¿Cómo se plantea el trabajo con otros grupos?		
4.1 ¿De qué manera favorece planear trabajar contenidos conceptuales?		
4.2 ¿De qué manera favorece planear trabajar contenidos procedimentales?		
4.3 ¿De qué manera favorece planear trabajar contenidos actitudinales?		

Anexo 2: Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la teoría curricular y pedagógica a la programación didáctica

ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL PUNTO	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.
5.1 ¿De qué manera favorece planear trabajar en grandes grupos (más de 5 integrantes)?		
5.2 ¿De qué manera favorece planear trabajar contenidos en pequeños grupos (de 4 a 2 integrantes)?		
5.3 ¿De qué manera favorece planear trabajar contenidos individual?		
6.1 ¿De qué manera se plasman los materiales bibliográficos?		
6.2 ¿De qué manera se plasman los materiales tecnológicos?		
6.3 ¿De qué manera se plasman los materiales de otro tipo?		
7.1 De qué manera se da la definición de cómo se asignarán las calificaciones según el aprendizaje		
8.1 ¿El formato favorece cuidar las percepciones ya actitudes hacia el ambiente del aula?		
8.2 ¿El formato favorece cuidar las percepciones ya actitudes Hacia las tareas en el aula?		

Anexo 2: Cuestionario aplicado a los docentes sobre los elementos que aporta la teoría curricular y pedagógica a la programación didáctica

ELEMENTOS A CUIDARSE EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	ELEMENTOS QUE CONTIENEN LOS FORMATOS DEL PROGRAMA QUE ABARCAN EL PUNTO	DESCRIPCIÓN DE CÓMO SE DAN, LA EXISTENCIA, EL VÍNCULO, LA AMPLITUD, EL ENFOQUE, ETC.
9.1 ¿El formato favorece cuidar las percepciones ya actitudes hacia el ambiente del aula?		
10. 1 ¿El formato favorece construir el modelo/sentido del contenido?		
10.2 ¿Cómo cuida el dar forma/organizar el conocimiento en la planeación?		
10.3 ¿Cómo cuida el interiorizar/ Almacenar el conocimiento en la planeación?		
11. ¿La planeación favorece el proceso de razonamiento complejo: comparar, clasificar, abstraer, razonamiento inductivo, deductivo, construcción de fundamento, análisis de errores o de perspectivas?		
12. ¿De qué manera la planeación propicia trabajar sobre: Toma de decisiones, solución de problemas, invención, indagación experimental, investigación o análisis de sistemas?		
13. ¿De qué manera la planeación propicia intencionar el desarrollo del: Pensamiento crítico, pensamiento creativo o pensamiento autorregulado?		

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Se presenta en un concentrado las respuestas dadas por cada docente en cada pregunta. Los instrumentos contestados se conservarán por si hubiera la necesidad de rectificar.

En la tabla se subdividirá cada pregunta según la respuesta del maestro. Para efectos prácticos se seguirá el mismo orden, es decir, siempre aparecerán las respuestas de mismo maestro en el mismo lugar:

1ª repuesta: Profesor de Música

2ª respuesta: Profesora de Ciencias (biología)

3ª respuesta: Profesora de Español

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
1. Apertura y cambio	1. 1 Cumplimiento con los objetivos y los temas oficiales.	Se da en los espacios de: Aprendizajes esperados y Conceptos	Es el primer año que hay programa de artísticas	Los profesores opinan que sí se dan.
		Aprendizajes Esperados, conceptos y descripción	Se da en la amplitud de la descripción en el día a día. Ya que señalamos actividad y tema.	
		Sí	Aparecen en la parte de Aprendizajes esperados (temas).	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
1 Apertura y cambio	1. 2 Modificación de las clases del programa del 93 al acuerdo 384	El formato aplica para ambos	El programa del 93 no tenía algo específico en artísticas.	El formato actual favorece a que se cambie la forma de programar desde el programa del 93 al acuerdo 384
		Aprendizajes Esperados, conceptos y descripción	Se da en la amplitud de la descripción en el día a día. Ya que señalamos actividad y tema.	
		Sí	En el programa del acuerdo 384 se promueve el aprendizaje significativo y ya no son solamente clases expositivas.	
2. Uso de las 5 dimensiones del aprendizaje	2. 1 Cuidar en todo el proceso el fomento de la dimensión 1 y 5	El ambiente y los hábitos tienen un espacio global, no por actividades,	Música tiende al proceso creativo.	Hay un espacio para decir cómo se trabajó las dimensiones marcadas y también los realizan.
		En hábitos, donde se ve de cada uno.	Se especifican también en la descripción diaria.	
		Sí	En el programa sí hay espacios para intencionar las dos dimensiones y señalar la manera en que se promueven.	
	2. 2 Completar el proceso de la dimensión 2	El formato lo permite, los temas y el tiempo no siempre lo permiten.	Los pasos para crear, dar forma e interiorizar el modelo, son una guía eficaz para el trabajo de cada bimestre. Aunque no siempre se llega a la interiorización. (aunque sí se puede)	El formato lo permite en la descripción diaria y depende de cada maestro. Hay la percepción que según la situación la secuencia se alarga o se meten entre día y día otros tipos de actividades. Preocupa a uno que falta la interiorización.
		Descripción diaria		
			Esto depende de la responsabilidad del maestro, al diseñar las actividades y especificarlas en los cuadritos.	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
Uso de las 5 dimensiones del aprendizaje	2. 3 Si el tema y tiempo lo permite usar la dimensión 3 y 4	Está contemplado en el espacio de actividades de extensión y refinamiento	Generalmente queda planeado en dicho espacio del formato	Tiene mejor resultado que el nivel que expreso el indicador. Se plasma en Uso significativo y actividades de extensión y refinamiento.
		La 4 se ve al plasmar el uso significativo	La 3 en la descripción diaria de las estrategias de extensión y refinamiento	
		Sí	No siempre se pueden aplicar, dependiendo el grado de manejo del conocimiento adquirido. En el programa se puede poner alguna de las habilidades que se intencionan.	
3. Formar siempre los valores que sustentan los ejes	3. 1 Integración en las clases de los valores con actividades concretas.	Se encuentra en el espacio de ejes transversales. Aunque es de forma global permite diseñar las actividades alrededor de los valores	Generalmente queda planeado en dicho espacio del formato	Se tiene un espacio para los valores en los ejes transversales.
		Donde se explica cual eje transversal se fomentará		
		¿	¿Te refieres a los Ejes transversales? ¿O cuáles valores? Si son los Ejes, hay un apartado donde se concretan.	
	3. 2 Actividades de reflexión y compromiso.	No siempre se ajustan al tiempo y temario de las materias	Casi no las aplico	Explícitamente no hay un recuadro para las actividades de reflexión y compromiso.
		En actitudes y percepciones		
			No hay un espacio especial para detallarlas, pero pueden entrar en la actividad realizada durante la clase.	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
4. Redacción de objetivos y cruce con actividades	4.1 Redactar los objetivos indicando el tema, el actor, actividad y tiempo.	Se da en la sección de uso significativo que le dará la alumna	Sí, en la sección comentada	No aparecen en el formato, se indican los aprendizajes esperados al inicio de cada bimestre y se enlistan los conceptos.
		Vendría estando en conceptos		
		No	Esas especificaciones aparecen en las actividades diarias, pero no como parte de los objetivos, ya que están diseñados en forma general. Tiempo (¿te refieres a la duración o a la fecha?).	
	4.2 Las actividades de cada día coinciden con los objetivos	Sí, los espacios destinados para cada sesión lo permiten	Sí, además como son pocas sesiones en artísticas se puede abundar un poco en los cuadros vecinos.	Sí, las actividades de cada día coinciden con los objetivos.
		Depende de las actividades extras del colegio		
		Sí	Es obvio que debe haber concordancia, si no estaríamos improvisando actividades sobre la marcha.	
Toma de decisiones	5.1 Una o varias actividades donde den su juicio sobre qué harían y por qué lo harían.	El formato lo permite	En música no lo he aplicado	Se abarca indirectamente desde otros elementos. Pero existe confusión en donde plasmarlo.
		En uso significativo pero sin el porqué		
		Sí y no	Dependiendo de los temas, la amplitud, la profundidad a la que se haya podido llegar, o la actividad que se preste para hacerlo. Pero en el programa no hay un lugar para puntualizarlo.	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
5.2 Participación	5.2 Hay diversos momentos para fomentar diálogo entre los estudiantes	El formato lo permite	En música no lo he aplicado	El formato permite que se aproveche la metodología para fomentar la participación a través del diálogo. Más no de manera explícita.
		Sí	Cuando se realizan trabajos de equipo, toman decisiones en común o la actividad así lo amerita. Tampoco hay un espacio especial, va dentro de las actividades diarias	
		Si pero no se detallan		
		No se especifica	Se revisa a través de la lectura del día a día	
5.3 Independencia	5.3 Trabajo individual	El formato lo permite	Generalmente es así en la práctica de un instrumento	En la descripción de las actividades diarias se puede nombrar el trabajo individual. No sería necesario tener un espacio único.
		En descripción diaria		
		Sí	También es obvio, que todas las actividades deben tener un momento personal.	
6.1 Trabajo cooperativo	6.1 Actividades secuenciales en equipo donde todo el grupo construya un total.	El formato lo permite	Esto se aplica cuando se planea una presentación.	En la descripción de las actividades diarias se puede nombrar el trabajo individual. No sería necesario tener un espacio único.
		En descripción diaria		
			Habría algún tema o actividad en que se pueda intencionar, pero no siempre. Tampoco hay espacio determinado para ello, forma parte de las actividades del día.	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Correlación Entre ambos (descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.)	Análisis de la información recabada
6. 2 Trabajo por proyectos	6. 2 Durante el año se planea mínimo una actividad por proyectos.	No hay un espacio específico en el formato. Puede ser el de extensión y refinamiento o el de uso significativo, sin embargo podría haber un espacio especial que guíe de manera global.	Se está apenas en el diseño de actividades por proyectos.	Es poco claro lo que solicita al maestro al trabajar con proyectos. La capacitación ya comenzó a impulsarlos y sería con la dimensión 4 de uso significativo.
		Si también está e uso significativo y día a día. Y en aprendizajes esperados		
		Sí y no	El formato del programa no lo pide, pero sí se realizan, eso depende de cada maestro /a. Tampoco hay espacio para relacionar el proyecto con alguna otra materia, como lo pide la SEP.	
		En uso significativo del conocimiento	Ya empiezan a tratar de hacerlos.	
7.1 Suficiencia y eficiencia	7. 1.1 Uso de recursos didácticos (tecnológicos, materiales o hemerotecas) variado y continuo.	Existe el espacio de recursos	Sí, grabadora, dvd y secuencias hechas en computadora.	Existe un espacio para especificar el uso de recursos.
		Se especifica en el día a día		
		Sí	Hay un espacio en la última hoja donde se ponen, pero que sea variado y continuo depende del maestro /a.	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Correlación Entre ambos (descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.)	Análisis de la información recabada
7.1 Suficiencia y eficiencia	7. 1. 2 Se utilizan distintos tipos de recursos que ayudan a ser más significativo el aprendizaje	Existe el espacio de recursos	Sí, la biblioteca cuenta con materiales que además se están actualizando. Este bimestre se adquirieron nuevos materiales específicamente de música.	Existe un espacio para especificar el uso de recursos, además de que se especifican día a día.
		Se especifica en el día a día		
			Sólo se enlistan, pero no dice de qué manera ayudan o se aplican.	
7. 2 Creatividad	7. 2. 1 Aprovechamiento de distintos materiales que el colegio ofrece o que traen de casa.	Existe el espacio de recursos	Generalmente me apoyo en los materiales del colegio. Me falta promover la participación de casa.	Para la creatividad utilizan los recursos y las actividades del día a día.
		Se especifica el día a día		
			También depende del cuidado de cada maestro /a.	
8.1 Aprovechamiento del tiempo	8.1.1 Siempre actividades y no tiempos libres.	No depende del formato.	En ocasiones de revisión personal se dificulta una actividad colectiva homogénea	No aparece explícito.
		Sí	Depende de la actividad, del trabajo y la actitud del grupo. El tiempo libre puede ser productivo o necesario sabiéndolo intencionar.	
		No	Nosotros lo indicamos en las actividades diarias pero no para comprobar si se aprovecha el tiempo	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Correlación Entre ambos (descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.)	Análisis de la información recabada
8. 2. Optimización del espacio	8.2.1 Utilización de distintas áreas del colegio	No hay un espacio específico en el programa, pero puede entrar en recursos.	Sólo el salón y los salones con pantalla	Los maestros expresan que favorece el tener clases en distintos espacios, pero no se explicita en el formato.
		Sí		
			El formato no lo especifica. Además, a veces no se pueden utilizar porque las compartimos con otros niveles, pero hay actividades que lo requieren por el espacio mínimo en el salón.	
9. Continuidad	9.1 Existe relación entre los temas.	Se considera parte del uso significativo ya que se convierte en una especie de objetivo general que guía al bloque completo.	Sí, el programa lo guía de esa manera.	Hay conciencia en el profesor de hacerlo y se obtiene con el análisis, no es necesario un recuadro especial.
		Sí		
			Aunque el formato no lo especifica, el nuevo programa de la SEP sí plantea ciertas relaciones, pero sólo en determinados temas, y hay algunos que es difícil establecer un enlace, porque son muy diferentes.	
	9. 2 Se parte de lo conocido, a lo nuevo	La misma secuencia de la dimensión 2 lo permite.	Se utiliza lo que ya aprendieron en primaria	Aunque no aparece en el formato, el programa de la Sep lo intenciona. Lo que hace que los maestros lo cuiden.
		Sí		
		Sí	Tampoco se especifica, pero es obvio, las niñas ya traen referencias esenciales para trabajar, y aunque pudiera hacerse en sentido inverso, debe enlazarse con lo conocido para lograr un aprendizaje significativo.	

Anexo 3: Concentrado de resultados y análisis del cuestionario sobre la parte normativa

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Correlación Entre ambos (descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.)	Análisis de la información recabada
9. Continuidad	9. 3 Se divide la información de lo sencillo a lo complejo	La misma secuencia de la dimensión 2 lo permite.	El libro que llevan lo plantea de ese modo	Se parte de la dimensión 2 y en el día a día.
		Sí		
			No se especifica. Es la manera más fácil, pero depende de cómo lo trabaje cada maestro /a.	
10. Diversidad en tipología	10.1 Realizar evaluaciones diagnósticas, sumativas y finales	Es parte de la forma particular de evaluar de cada docente, existe el espacio de porcentaje de evaluación.	Sí, los ejercicios de instrumento se van evaluando por clase	Se hace según cada maestro. No está claro, ni con la importancia que requiere.
		Sí , día a día		
			El proceso de evaluación debe ser día a día, empleando los 3 recursos, pero no se especifica en el programa.	
	10. 2 Evaluar individual y grupalmente	Depende del docente, no hay espacios destinados a especificarlo	Sí, en sus ejecuciones individuales en clase y en sus ejecuciones grupales en las presentaciones.	Se hace según cada maestro. No está claro, ni con la importancia que requiere.
		Sí. Día a día		
			También debe ser continuo. No hay un sitio determinado para ello, en el programa.	
	10.3 Fomentar la autoevaluación y la coevaluación	Depende del docente, no hay espacios destinados a especificarlo	Casi no lo he aplicado en música	Se hace según cada maestro. No está claro, ni con la importancia que requiere.
		Sí día a día		
			Falta intencionarla, pero aparece en las Observaciones y la recuperación de mi práctica docente (sólo para el maestro /a).	

Quisiera añadir también el comentario de una maestra al devolver la encuesta:

Ale: a mí en lo personal, me cuestionó en ese sentido y creo que debemos planear con más cuidado. Y respecto al formato, no creo que sea nada práctico agregarle cuadritos para especificar cada detalle, sino que eso depende de nuestra responsabilidad

como docentes y de los resultados que vamos obteniendo con las niñas. Lo que sí puede ser factible es añadir un espacio para comentar dichos resultados, a manera de reporte general.

Te agradezco el haberme enviado la encuesta porque me interesó mucho la reflexión tan desellada que a mí no se me había ocurrido hacer. Gracias.

Profesora de Español

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la parte de la teoría curricular y pedagógica

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
1. Contextualizarse a la realidad social y de los estudiantes: Adaptación	1. Intencionarlo al principio del formato.	La sección de uso significativo que dará la alumna al aprendizaje	Parte del uso significativo de un aprendizaje es la posibilidad de aplicarlo en lo cotidiano. En esta sección se puede comentar acerca de la utilidad de los contenidos.	En general, se percibe que el renglón de uso significativo, responde a la aplicación cotidiana. Sin embargo no existe en el formato un análisis previo de la realidad del estudiante.
		Actividades de uso significativo	Relacionar los contenidos con sus actividades diarias y en proyectos al final de cada bimestre aplicando el tema social, vocabulario y gramática.	
		Sí	Se puede relacionar con el punto del Uso significativo que la alumna le dará al aprendizaje. En este aspecto la alumna le dará una aplicación práctica a los contenidos adquiridos, tanto en el aula, como fuera de ella. Pero, también depende del contenido del programa, aunque en el formato no hay un apartado especial para este aspecto.	
2. Metas: Referirse a las conductas de los estudiantes, enunciarse como hipótesis futuras (lo que logrará el estudiante) y ser observables	2. Presencia y redacción.	La sección de aprendizajes esperados y conceptos. La sección de uso significativo.	La lista de temas es en sí una lista de objetivos, aunque en lo personal es en la sección de uso significativo en donde redacto lo esperado por parte de las alumnas: "La alumna reconocerá los orígenes de la música", etc.	Hay poca claridad en donde el docente plasmara lo que logrará hacer el estudiante. En la metodología de dimensiones del aprendizaje se pone en los aprendizajes esperados.
		Desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento enfocados al objetivo determinado	Utilizar su imaginación para plasmar ideas con dibujos, buscar precisión e la gramática, buscar que sean consientes de lo que hacen y su aplicación práctica.	

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la teoría curricular y pedagógica

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
3.1 Trabajo con otras materias	3.1 Incluirlo en el formato y sustentarlo	Sección de ejes transversales	Aunque no implica una interdisciplinariedad en los contenidos específicos, al menos en el plano actitudinal si se cuenta con el espacio en el programa y con el trabajo por academias en el área de los ejes transversales.	Efectivamente no aparece en el formato de forma explícita como lo trabajarán. En academias tienen trabajos y temas en común y otros eventos.
		No	No hay un apartado que especifique este elemento. Se puede poner dentro de las actividades de clase, pero sólo nombrarlo.	
3.2 Trabajo con otros grupos	3.2 Incluirlo en el formato y sustentarlo	No hay un espacio para esto y tampoco está especificado en un documento normativo que deben de interactuar con otros grupos o salones. Sucede generalmente en concursos.
		-	-	
		No	Hasta ahora no se ha realizado ningún trabajo donde se involucren distintos grupos, ni hay apartado dentro de la planeación, ni el programa de la SEP.	
Manejar los tres tipos de contenidos: 4.1 Conceptuales,	4. Ponerlos a lo largo del formato y planearlos para tratar así a los objetivos	Sección de dimensiones y procesos	Los cuadros específicos para escribir la dimensión y el proceso correspondiente dan un panorama del equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	Aparece en el formato en el cuadro de día donde especifican la actividad y el tipo de conocimiento.
		Se detallan en las actividades diarias.	Aprender reglas gramaticales y definiciones.	
		Sí y no	Aparecen en las actividades diarias, en los cuadritos de cada día, pero no se especifica el tipo de conocimiento, se entiende por los momentos señalados en los recuadros interiores.	

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la teoría curricular y pedagógica

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
4.2 Procedimentales y		Sección de dimensiones y procesos	Ídem	Aparece en el formato en el cuadro de día donde especifican la actividad y el tipo de conocimiento.
		Se detallan en las actividades diarias.	En todo momento	
		Sí y no	Igual al anterior.	
4.3 Actitudinales		Sección de dimensiones y procesos	Ídem	Está poco claro dónde ponerlo. Efectivamente está incluido parte en la dimensión 1.
		Se detallan en las actividades diarias. Dimensión 1	Constantemente se evalúan y retroalimentan.	
		Sí y no	Igual al anterior.	
Trabajar en: 5.1 En grandes grupos (más de 5 integrantes)	5. Existir como mínimo una de forma de trabajo en el bimestre	Sección de descripción de actividades	No sé cómo suceda en materias que se dan diario, supongo que todo queda muy ajustado, sin embargo en mi materia utilizo uno de los cuadros para describir la actividad y en ese espacio se puede comentar el tipo de actividad y el número de participantes.	No existe un espacio para escribirlo, algunos lo clarifican en la sección diaria. Otros no. Sería importante aclararlo.
		Se detalla en la clase diaria.	No es frecuente, solo e la preparación de canciones del grupo o concurso por filas.	
		Sí	Cuando el tema o la actividad a realizarse lo amerita, se nombra en los cuadros de cada día	

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la teoría curricular y pedagógica

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
5.2 En pequeños grupos (de 4 a 2 integrantes)		Sección de descripción de actividades	Ídem	No existe un espacio para escribirlo, algunos lo clarifican en la sección diaria. Otros no. Sería importante aclararlo.
		Se detalla en la clase diaria.	Es muy frecuente sobre todo en binas para practicar conversaciones. Se trabaja en grupos de cuatro para profundizar sobre temas.	
		Sí	Igual al anterior.	
5.3 Individual		Sección de descripción de actividades	Ídem	Vuelve a suceder lo mismo que el trabajo con distintos equipos. Se realiza pero no se especifica directamente en el formato.
		Se detalla en la clase diaria.	Lectura inividual, tomas, participación oral, diaria.	
		Sí	Igual al anterior.	
Utilizar materiales: 6.1 Bibliográficos	6.1 Ilustrar su clase con más de tres, en lo que hará el alumno y en preparación del maestro.	Sección bibliografía	Es un espacio específico	En el recuadro de bibliografía.
		Al final hay un recuadro para especificar cada uno	Se detalla el uso de textos.	
		Sí	Se nombran en el apartado de Recursos y Bibliografía.	

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la teoría curricular y pedagógica

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
6.2 Tecnológicos y	6.2 Aprovechar mínimo un recurso: cañón, grabadora, computadoras, retroproyector...	Sección recursos	Es un espacio específico	En el recuadro junto a los materiales creativos
		Al final hay un recuadro para especificar cada uno	Se detalla el uso de dvd's, cd's, grabadora e Internet.	
		No		
6.3 De otro tipo	6.3 Tener materiales creativos; maquetas, plastilina, cartulinas...	Sección recursos	Es un espacio específico	En el recuadro junto con los materiales tecnológicos.
		Al final hay un recuadro para especificar cada uno	Se detalla el uso de material didáctico de los proyectos, pósters, murales.	
		No		
7.1 Definición de cómo se asignarán las calificaciones según el aprendizaje	7.1 Que los porcentajes asignados a dar calificaciones sean objetivos y encaminados al aprendizaje real	Sección de porcentajes de evaluación	Es un espacio específico	Hay poca claridad de donde poner la calificación y su distribución en porcentajes.
		Al final porcentajes.	Se detalla así: tareas y trabajo en clase 40%, examen bimestral 30%, tomas 10%, participación 10%, y proyecto y repaso 10% (no se detalla por habilidades, podría ser bueno en mi materia)	
		No	Porque ya tenemos marcados por dirección los porcentajes del 70 % para el trabajo del bimestre y el 30 % del examen.	
Actitudes y percepciones: 8.1 Hacia el ambiente del aula	8.1 Que hayan espacios y actividades donde los alumnos se sientan aceptados, cómodos y exista el orden.	Sección de actitudes y percepciones	La dimensión 1 tiene su espacio particular en el que se puede explicar todo lo relacionado a espacios y tareas.	Existe el apartado hacia el final del formato con e título explícito para que el maestro detalle los aspectos del grupo.
		Al final	Se hace un detalle de todos los aspectos del grupo (si hay mejoras que trabajar)	
		Sí	Se determina en el apartado Actitudes y percepciones hacia el aula	
Criterios	Elementos a cuidarse en la	Elementos que contienen los formatos del programa	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la teoría curricular y pedagógica

	programación didáctica	que abarcan el tema		
8.2 Hacia las tareas en el aula	8.2 Que se cuide que el alumno tenga claridad y perciba las tareas como algo valioso y que pueden hacer.	Sección de actitudes y percepciones	Ídem	Coinciden en que existe el lugar, solo hay que especificar cuál es.
		Al final	Se detalla claramente	
		Sí y no	Se puede comentar en las Observaciones y recuperación de mi práctica docente, si hablamos de la respuesta obtenida al proponer las tareas y trabajos, pero no hay un apartado para ello.	
9. 1 Construir el modelo/sentido	9. Que se les dedique el tiempo y la actividad para según el tipo de contenido el alumno aprenda en las tres fases	Espacios de dimensión y proceso específicos	Los cuadros de dimensión y proceso den la oportunidad de dar el seguimiento adecuado para que se den todos los pasos. (en lo personal no lo he logrado)	Están de acuerdo, según su forma de contestar en que se incluyen en los cuadros diarios donde especifican la actividad, dimensión y fase en la que están.
		Detalle diario	Se especifica en el detalle de tipo de actividad. Dimensión dos.	
		Sí	Este punto aparece explicitado en los recuadros, dentro de los cuadros de las actividades diarias.	
Adquisición e integración del conocimiento 9.2 Dar forma/organizar		Espacios de dimensión y proceso específicos	Ídem	Están de acuerdo, según su forma de contestar en que se incluyen en los cuadros diarios donde especifican la actividad, dimensión y fase en la que están.
		Detalle diario	Se especifica en el detalle de tipo de actividad. Dimensión dos.	
		Sí	Igual al anterior.	
9.3 Interiorizar/ Almacenar		Espacios de dimensión y proceso específicos	Ídem	Están de acuerdo, según su forma de contestar en que se incluyen en los cuadros diarios donde especifican la actividad, dimensión y fase en la que están.
		Detalle diario	Se especifica en el detalle de tipo de actividad. Dimensión dos.	
		Sí	Igual al anterior.	

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la teoría curricular y pedagógica

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
10. Proceso de razonamiento complejo: comparar, clasificar, abstraer, razonamiento inductivo, deductivo, construcción de fundamento, análisis de errores o de perspectivas	10. Aplicar el aprendizaje con una estrategia mínima que vaya acorde al tema.	Sección de estrategias de extensión y refinamiento	El cuadro de estrategias permite identificar hasta dónde se ha llegado con un contenido y la relación que tiene con las actividades correspondientes. Por otra parte, visualizar ese proceso de extensión y refinamiento permite un mejor diseño de las actividades anteriores.	Se plasma de dos maneras, al final en el formato y en las actividades diarias.
		Detalle diario	No es muy común en el nivel de mis alumnas, pero si hay actividades de comparación, clasificación, abstracción y análisis de errores.	
		Sí	Hay un apartado en el formato donde se ponen las Estrategias de extensión y refinamiento, en el cual se debe describir el proceso y cómo se aplicó.	
11. Trabajar sobre: Toma de decisiones, solución de problemas, invención, indagación experimental, investigación o análisis de sistemas	11. Trabajar mínimo uno en cada semestre	Sección de uso significativo	Se trata de un espacio específico que incluso cuenta con un listado para facilitar el diseño.	Es en el uso significativo, que tiene también que ver con los objetivos ya se enseña para que tenga significado y aplicación e la vida diaria.
		-	Trabajo con ellas al nivel sencillo la invención, la solución de problemas (al restringir cierto vocabulario muy básico al escribir un párrafo y utilicen palabras nuevas)	
		Sí	También hay un apartado, en la primera hoja del formato, donde se pone el Uso significativo que la alumna le dará al aprendizaje, y también se debe describir el proceso trabajado y cómo se aplicó.	

Anexo 4: Concentrado de resultados y análisis sobre la teoría curricular y pedagógica

Criterios	Elementos a cuidarse en la programación didáctica	Elementos que contienen los formatos del programa que abarcan el tema	Descripción de cómo se dan, la existencia, el vínculo, la amplitud, el enfoque, etc.	Análisis de la información recabada
12. intencionar el desarrollo del: Pensamiento crítico, pensamiento creativo o pensamiento autorregulado.	12. Aplicar el aprendizaje a pensar una situación en el bimestre.	Sección de hábitos	Se trata de un espacio específico que incluso cuenta con un listado para facilitar el diseño.	Al inicio del programa se pone el hábito que se trabajará, no de forma detallada, se selecciona o indica.
		Al principio del programa	Se trabajan los tres en diferentes actividades.	
		Sí	En la primera hoja del formato viene un recuadro donde se ponen los Hábitos y se anota cuáles aspectos de cada tipo de pensamiento se trabajaron y en qué temas.	